

CAMINHOS DA
FORMAÇÃO DOCENTE:

DIÁLOGOS ENTRE ENSINO, MÉTODOS E
CONHECIMENTO EM UNIDADES DE APRENDIZAGEM

3

NAÍOLA PAIVA DE MIRANDA
CRISTIANA BARCELOS DA SILVA
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ORGANIZADORAS



2021

CAMINHOS DA
FORMAÇÃO DOCENTE:

DIÁLOGOS ENTRE ENSINO, MÉTODOS E
CONHECIMENTO EM UNIDADES DE APRENDIZAGEM

3

NAÍOLA PAIVA DE MIRANDA
CRISTIANA BARCELOS DA SILVA
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ORGANIZADORAS



2021

2021 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 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

CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS ENTRE ENSINO, MÉTODOS E CONHECIMENTO EM UNIDADES DE APRENDIZAGEM, VOL. 3

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
Gláucio 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
Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco



2021

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
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

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

C183 Caminhos da formação docente [livro eletrônico] : diálogos entre ensino, métodos e conhecimento em unidades de aprendizagem: volume 3 / Organizadoras Naiola Paiva de Miranda, Cristiana Barcelos da Silva, Patrícia Gonçalves de Freitas. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-89950-46-2

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação.
I. Miranda, Naiola Paiva de. II. Silva, Cristiana Barcelos da. III.
Freitas, Patrícia Gonçalves de.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Editora e-Publicar

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



2021

Apresentação

Os caminhos da formação docente: diálogos entre ensino, métodos e conhecimento em unidades de aprendizagem, nos brinda a pensar sobre o perfil do professor: reflexões a partir dos conceitos teóricos, conceituando e analisando o uso das metodologias ativas na formação de professores, na concepção sobre o pensamento, linguagem e formação de conceitos: contribuições para o ensino de química, no gerenciamento de projetos como estratégia de mediação e gestão de conflitos no ambiente escolar, na educação física: uma atividade motora e social na educação e J. Rösen e a prática pedagógica no ensino de história: ensaio preliminar.

Mostra o professor e a aura libertadora: uma breve reflexão acerca do poder da aprendizagem, a importância da leitura e da escrita em face da aprendizagem: uma reflexão da prática docente e o professor e a aprendizagem perante os desafios da escolaridade e sobre os desafios e possibilidades na aplicação de uma sequência didática online para a redação do Enem.

Aprecia a avaliação das competências do engenheiro de produção no projeto interdisciplinar e a dramatização: corpo e emoção na prática educativa e os diálogos com o pensamento de VIKTOR FRANKL nas ações extensionistas do grupo acolhe - FACED/UFJF.

Debata as práticas pedagógicas inclusivas: pensando a formação docente, a monitoria remota e o ensino da matemática: uma experiência de ensino e o método dialético e sua prática pedagógica para o professor de ensino de sociologia, as marcas linguísticas frequentes na sala de aula e a deficiência intelectual e as altas habilidades/superdotação na educação do campo: um olhar voltado aos professores de matemática

Articula a formação do pedagogo e o currículo: uma análise teórica a partir do estágio supervisionado, as metodologias contemporâneas no ensino da matemática, a influência da ética na formação profissional do contador no mundo de hoje e a formação inicial e continuada de professores: algumas reflexões teóricas;

Aborda a importância do ensino de ciências e biologia na educação básica: uma revisão de literatura e utilização da área verde da escola como estratégia didática no ensino da botânica; a experiência multidisciplinar no programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Campus Camaçari e a etnomatemática e o diálogo entre os saberes dos alunos da educação de jovens e adultos (EJA)

Argumenta a EJA na acepção freiriana: formação docente e práticas pedagógicas centrada numa inserção humanista no meio societário e a evasão e variáveis explicativas dos cursos técnicos da Escola de Saúde Pública do Ceará.

Aponta os caminhos da formação continuada de professores da educação infantil: socializando uma proposta da Secretaria Municipal de Educação de Águas Lindas de Goiás e as considerações sobre formação de professores e didática da geografia.

Relata sobre perfil do supervisor de estágio em Ensino Fundamental e suas implicações para o processo de formação docente dos licenciandos em matemática do IFBA Campus Camaçari e sobre o MINDFULNESS como estratégia didático-pedagógica na educação básica: um relato de experiência na COOEDUCAR – Carlos Chagas/MG e apresenta as abordagens pedagógicas: das reprodutoras da cultura dominante às transformadoras da sociedade vigente e a dramatização e mapas conceituais como metodologias ativas de ensino e aprendizagem. A obra aprecia a interdisciplinaridade do processo educativo. Prossigamos em buscar conhecimento.

Naíola Paiva de Miranda

Sumário

CAPÍTULO 1	14
PERFIL DO PROFESSOR: REFLEXÕES A PARTIR DOS CONCEITOS TEÓRICOS	14
	Juliana Campos Francelino Tuany Inoue Pontalti Ramos Henrique Resende Untem
CAPÍTULO 2	24
CONCEITUANDO E ANALISANDO O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	24
	Juliana Campos Francelino Flavinês Rebolo
CAPÍTULO 3	46
PENSAMENTO, LINGUAGEM E FORMAÇÃO DE CONCEITOS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE QUÍMICA	46
	Kleyfton Soares da Silva Mayrane Carla Marques do Nascimento Johnnatan Duarte de Freitas
CAPÍTULO 4	54
O GERENCIAMENTO DE PROJETOS COMO ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO E GESTÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR	54
	Rita de Cassia Sousa Leonardo Guimarães Medeiros
CAPÍTULO 5	72
EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ATIVIDADE MOTORA E SOCIAL NA EDUCAÇÃO	72
	Luciana de Aguiar Belizio Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad
CAPÍTULO 6	81
J. RÛSEN E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: ENSAIO PRELIMINAR.....	81
	André Haiske Maria Carolina Magalhães Santos Leonice Aparecida De Fátima Alves Pereira Mourad
CAPÍTULO 7	90
O PROFESSOR E A AURA LIBERTADORA: UM BREVE REFLEXÃO ACERCA DO PODER DA APRENDIZAGEM.....	90
	Marcos Vítor Costa Castelhana Délis Sousa Benevides Gabriella Felipe Medeiros Ana Júlia Medeiros Araújo Maria Izabel Gomes Diniz Anna Beatriz Sousa da Silva Jacicleia Cândido Costa Gerlane Costa dos Santos

CAPÍTULO 8	97
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA EM FACE DA APRENDIZAGEM: UMA REFELXÃO DA PRÁTICA DOCENTE.....	97
	Marcos Vitor Costa Castelhana Délis Sousa Benevides Gabriella Felipe Medeiros Ana Júlia Medeiros Araújo Maria Izabel Gomes Diniz Anna Beatriz Sousa da Silva Jacicleia Cândido Costa Gerlane Costa dos Santos
CAPÍTULO 9	104
O PROFESSOR E A APRENDIZAGEM PERANTE OS DESAFIOS DA ESCOLARIDADE	104
	Marcos Vitor Costa Castelhana Délis Sousa Benevides Gabriella Felipe Medeiros Ana Júlia Medeiros Araújo Maria Izabel Gomes Diniz Anna Beatriz Sousa da Silva Jacicleia Cândido Costa Gerlane Costa dos Santos
CAPÍTULO 10	111
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA ONLINE PARA A REDAÇÃO DO ENEM.....	111
	Maria Helena Peçanha Mendes Luzia Bueno Rosana Matiassi
CAPÍTULO 11	130
AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DO ENGENHEIRO DE PRODUÇÃO NO PROJETO INTERDISCIPLINAR	130
DOI: 10.47402/ed.ep.c202178030547	Lucio Garcia Veraldo Junior Messias Borges Silva
CAPÍTULO 12	149
DRAMATIZAÇÃO: CORPO E EMOÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA	149
DOI: 10.47402/ed.ep.c202178111462	Regina Maria Silva Santos Maria Raidalva Nery Barreto
CAPÍTULO 13	159
DIÁLOGOS COM O PENSAMENTO DE VIKTOR FRANKL NAS AÇÕES EXTENSIONISTAS DO GRUPO ACOLHE - FACED/UFJF	159
DOI: 10.47402/ed.ep.c202178212462	Marcos Vinícius da Costa Meireles Raquel Rinco Dutra Pereira Sandrelena da Silva Monteiro

CAPÍTULO 14	174
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: PENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE	174
DOI: 10.47402/ed.ep.c202178313462	Andréa Karine Menezes de Oliveira Ramos Janete Aparecida Primon Roseneide Maria Batista Cirino
CAPÍTULO 15	184
A MONITORIA REMOTA E O ENSINO DA MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO	184
DOI: 10.47402/ed.ep.c202178414462	Sabrina Aparecida da Silva Sheila Marques Moreira Medeiros Severina Andréa Dantas de Farias
CAPÍTULO 16	197
O MÉTODO DIALÉTICO E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O PROFESSOR DE ENSINO DE SOCIOLOGIA	197
DOI: 10.47402/ed.ep.c202178515462	Alessandro de Melo Viviane Silveira Batista Horst
CAPÍTULO 17	211
MARCAS LINGUÍSTICAS FREQUENTES NA SALA DE AULA	211
DOI: 10.47402/ed.ep.c202178616462	Wanessa Rodovalho Melo Oliveira Antonio Carlos Santana de Souza
CAPÍTULO 18	219
A DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR VOLTADO AOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA	219
	Viviane Barbosa de Souza Huf Samuel Francisco Huf Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro
CAPÍTULO 19	235
A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O CURRÍCULO: UMA ANÁLISE TEÓRICA A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	235
	Andréa Kochhann Andressa da Silva Marques Angélica Santiago Paiva de Mattos
CAPÍTULO 20	244
AS METODOLOGIAS COTEMPORÂNEAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA	244
	Christian Raphael Delfino Mouzinho Soares Wamberto Nunes Soares Mouzinho Jailson Pereira da Silva João Batista de Souza Valdinete dos Santos Messias Liliângela Barboza da Silva Kalina Dantas de Pontes Carvalho

CAPÍTULO 21	251
A INFLUÊNCIA DA ÉTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO CONTADOR NO MUNDO DE HOJE	251
	José Lucas Xavier Barbosa Francisco Apoliano Albuquerque
CAPÍTULO 22	263
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS	263
	Jussara Ferreira de Souza Guedes
CAPÍTULO 23	273
A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA	273
DOI: 10.47402/ed.ep.c202178717462	Maria do Socorro Souto Braz
CAPÍTULO 24	283
UTILIZAÇÃO DA ÁREA VERDE DA ESCOLA COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NO ENSINO DA BOTÂNICA	283
DOI: 10.47402/ed.ep.c202178823462	Karolayne Larissa da Silva Andrade Maria do Socorro Souto Braz Naiara Fernanda de Melo Silva
CAPÍTULO 25	299
EXPERIÊNCIA MULTIDISCIPLINAR NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA), CAMPUS CAMAÇARI	299
DOI: 10.47402/ed.ep.c202178924462	Maria Raidalva Nery Barreto José Borges dos Santos Filho Ana Rita Reis de Almeida Wilma Edysley Rosado Gomes Samuel Seabra Medeiros Ricardo Lopes Moreira Cristiano Oliveira Santos Sabrina de Sousa Santos
CAPÍTULO 26	307
ETNOMATEMÁTICA E O DIÁLOGO ENTRE OS SABERES DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	307
DOI: 10.47402/ed.ep.c202179025462	Maria Izabel Ferreira da Silva Maria Raidalva Nery Barreto Marcelo Pereira Lilian Carla Pangrácio Pereira Wilma Edysley Rosado Gomes

CAPÍTULO 27	322
A EJA NA ACEPÇÃO FREIRIANA: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CENTRADA NUMA INSERÇÃO HUMANISTA NO MEIO SOCIETÁRIO	
DOI: 10.47402/ed.ep.c202179126462	Sandoval Dias Duarte Fabiana dos Santos Dias Duarte
CAPÍTULO 28	339
EVASÃO E VARIÁVEIS EXPLICATIVAS DOS CURSOS TÉCNICOS DA ESCOLA DE SAÚDE PÚBLICA DO CEARÁ	
DOI: 10.47402/ed.ep.c202179227462	Ana Paola de Araújo Lopes Caio Garcia Correia Sá Cavalcanti Érica Fontenele Costa Lima Francisco Jadson Franco Moreira Patricia Elizabeth da Silva Vanessa Alencar de Araújo
CAPÍTULO 29	357
CAMINHOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOCIALIZANDO UMA PROPOSTA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS	
	Jussara Ferreira de Souza Guedes
CAPÍTULO 30	374
CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIDÁTICA DA GEOGRAFIA	
DOI: 10.47402/ed.ep.c202179328462	Cláudio José Bertazzo
CAPÍTULO 31	393
PERFIL DO SUPERVISOR DE ESTÁGIO EM ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA DO IFBA <i>CAMPUS</i> CAMAÇARI	
DOI: 10.47402/ed.ep.c202179430462	Patrícia Alves Sousa Maria Raidalva Nery Barreto Marcelo Pereira Lilian Carla Pangrácio Pereira Wilma Edysley Rosado Gomes
CAPÍTULO 32	404
O <i>MINDFULNESS</i> COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA COEDUCAR – CARLOS CHAGAS/MG.....	
	Graziele Ferreira Prazeres Sônia Maria da Costa Barreto
CAPÍTULO 33	423
ABORDAGENS PEDAGÓGICAS: DAS REPRODUTORAS DA CULTURA DOMINANTE ÀS TRANSFORMADORAS DA SOCIEDADE VIGENTE.....	
DOI: 10.47402/ed.ep.c202179531462	Nathália Gonçalves Zapparolli

CAPÍTULO 34	434
DRAMATIZAÇÃO E MAPAS CONCEITUAIS COMO METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	434
	Diógenes Gewehr Aldeni Melo de Oliveira
CAPÍTULO 35	449
RESGATE DE BRINCADEIRAS ANTIGAS EM ESCOLAS DO CAMPO: ELOS ENTRE A TRADIÇÃO E A MODERNIDADE COM ENFOQUE NA APRENDIZAGEM CRIATIVA.....	449
	Veronice Maria Kawalek Marcos Vinicius Pereira Ribeiro Luciana Boemer Cesar Pereira Eloiza Aparecida Ávila de Matos
CAPÍTULO 36	464
O ENSINO DE QUÍMICA E LIBRAS: ALGUMAS REFLEXÕES PEDAGÓGICAS...464	
DOI: 10.47402/ed.ep.c2021196336462	Nathany Pereira de Brito Carvalho Maria de Fátima Cardoso Soares
CAPÍTULO 37	484
O PAPEL DO COORDENADOR PESQUISADOR EM VIAS DE TRANSFORMAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR.....	484
	Tuany Inoue Pontalti Ramos
CAPÍTULO 38	491
OPOSIÇÃO, PODER E CRISE: ENSINO DE HISTÓRIA E ABORDAGENS CONCEITUAIS SOBRE A REVOLUÇÃO CUBANA PRESENTES NUM LIVRO DIDÁTICO.....	491
DOI: 10.47402/ed.ep.c202175719578	Jaciel Carvalho dos Santos Anderson Dantas da Silva Brito
CAPÍTULO 39	498
UMA INTERVENÇÃO METODOLÓGICA PARA AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROGRAMAÇÃO INTRODUTÓRIA.....	498
DOI: 10.47402/ed.ep.c202175823578	Brígido Conrado de Brito Freitas Laysa Mabel de Oliveira Fontes
CAPÍTULO 40	514
EDUCAÇÃO ECOFORMADORA: UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO PARA AS DIMENSÕES HUMANAS.....	514
DOI: 10.47402/ed.ep.c202175924578	Maria José de Pinho Marina Carla da Cruz Queiroz
CAPÍTULO 41	527
PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E SUA DIMENSÃO FORMADORA: (DES)CAMINHOS DA DOCÊNCIA.....	527
DOI: 10.47402/ed.ep.c202189241462	Maria Elizângela da Penha Francione Charapa Alves

CAPÍTULO 1

PERFIL DO PROFESSOR: REFLEXÕES A PARTIR DOS CONCEITOS TEÓRICOS

Juliana Campos Francelino, Mestra em Educação, UCDB
Tuany Inoue Pontalti Ramos, Mestra em Educação, UCDB
Henrique Resende Untem, Mestre em Educação, UCDB

RESUMO

Devido às transformações ocorridas no mundo contemporâneo essas mudanças afetam as práticas pedagógicas e as políticas educacionais, onde transforma o professor em mediador do conhecimento, enquanto os alunos constroem um perfil ativo, participativo e responsável pela sua aprendizagem. Dentre as profissões mais antigas do Mundo o professor se destaca, isso se deve ao fato de todo profissional qualificado, em algum momento teve um professor como seu formador. Para a realização deste artigo, recorreremos a uma pesquisa bibliográfica de natureza exploratória para reflexão acerca dos perfis atribuídos ao professor contemporâneo. Neste artigo, buscamos refletir sobre esses perfis, como as mudanças do mundo contemporâneo fez com que fosse destinado a esses profissionais diferentes nomenclaturas e competências, sem perder sua habilidade mais importante e indispensável, a de formar através da transferência do conhecimento. Inúmeras são as atribuições que faz parte das tarefas do professor, além das novas atribuições ocorridas ao cargo de professor ocorreram mudanças em suas denominações, algumas delas foram referir-se ao professor como: professor tutor, professor mediador, professor reflexivo e professor pesquisador, conceitos esses que serão discutidos neste artigo. A indispensabilidade do professor em sala de aula é indiscutível, mas fez-se necessário o aprimoramento e qualificação desses profissionais para atender as demandas da escola contemporânea, principalmente pelo surgimento de novas possibilidades de ensino, como o híbrido, o remoto, a inserção das tecnologias e novas ferramentas de aprendizagem. São necessários dois alicerces para uma mudança educativa consistente, uma formação de professores voltada para as necessidades atuais, seguido de alunos que assumam o papel de um aprendiz ativo, assim teremos um sistema educativo que prepare ambos de maneira eficaz para a realidade dos profissionais do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Professor Tutor. Professor Mediador. Professor Reflexivo. Professor Pesquisador.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos nas profissões mais antigas, dificilmente a de Professor não é lembrada, isso se deve ao fato de que todas as demais profissões surgem de ensinamentos de profissionais da educação. No Brasil, a formação e reconhecimento desses profissionais nasce de forma categórica após nossa independência, quando surge a necessidade da instrução da população. (SAVIANI, 2009).

Não cabe discutir nesse artigo a importância e indispensabilidade dos professores para o desenvolvimento de um País, esses profissionais são responsáveis pela instrução, formação, qualificação dos cidadãos para suas práticas profissionais. Devido as transformações ocorridas no mundo contemporâneo, essas mudanças afetam as práticas pedagógicas e as políticas educacionais, onde transforma o professor em mediador do conhecimento, enquanto os alunos constroem um perfil ativo, participativo e responsável pela sua aprendizagem.

Ora, é obvio que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e construir os dispositivos de partida suscetíveis de apresentar problemas úteis á criança e, em seguida, organizar contraexemplos que forcem a reflexão e obriguem o controle de soluções mais precoces: o que se deseja é que o mestre deixe de ser apenas um conferencista e estimule a pesquisa e esforço em lugar de contentar-se em transmitir os problemas já solucionados. (PIAGET, 1974, p.18)

Para acompanhamento das demandas surgidas no mercado de trabalho, mudanças oriundas da revolução industrial, da inserção das tecnologias e transformações em algumas áreas profissionais, houve também a necessidade dos professores manter-se em constante formação para atendimento das demandas ocorridas em todas as áreas.

Ser professor significa, antes de tudo, ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos práticos preexistentes. Isso nos leva à visão do professor como um *intelectual*, o que implicará em maior abertura para se discutir as ações educativas. Além disso envolve a discussão e elaboração de novos processos de formação, inclusive de se estabelecerem novas habilidades e saberes para esse novo profissional. (FERREIRA, 2003)

Neste artigo, buscamos refletir sobre os perfis atribuídos aos professores, como as mudanças do mundo contemporâneo fez com que fosse destinado a esses profissionais diferentes nomenclaturas e competências, sem perder sua habilidade mais importante e indispensável, a de formar através da transferência do conhecimento.

A natureza mesma de sua prática, eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na “falta” de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma *ausência* na sala. (FREIRE, 2016)

A indispensabilidade do professor em sala de aula é indiscutível, mas fez-se necessário o aprimoramento e qualificação desses profissionais para atender as demandas da escola contemporânea, principalmente pelo surgimento de novas possibilidades de ensino, como o híbrido, o remoto, a inserção das tecnologias e novas ferramentas de aprendizagem.

REFLEXÕES: PROFESSOR(A) TUTOR(A)

A figura do professor(a) tutor(a) geralmente está relacionada aos profissionais que atuam na educação à distância – EAD e que fazem uso dos recursos tecnológicos. Esses

profissionais têm como atividades prestar assistência aos alunos via sistema, das questões relacionadas aos cursos. No ponto de vista de Souza: “O professor-tutor deve interiorizar esse propósito, empenhando-se por estabelecer uma relação de empatia e cooperação mútua entre todos os educandos. (SOUZA, 2018, p. 2)

Além da elaboração e execução das aulas com o uso dos recursos tecnológicos disponibilizados na instituição em que atua, o professor(a) tutor(a) figura como mediador das atividades de ensino disponibilizadas nesses ambientes. Além disso, deve ainda promover a interação entre professor-aluno com o devido *feedback* sempre que solicitado e acionado.

Essa interação entre professor-aluno é um dos grandes desafios da EAD, pois, nem sempre ela ocorre no momento da dúvida do aluno, quando surge as inquietações o aluno recorre ao professor, porém, precisa aguardar sua devolutiva para dar prosseguimento em sua aprendizagem. Desse modo o professor(a) tutor(a) deve sempre motivar esse aluno a realização de pesquisas sobre o tema estudado afim de que as respostas sejam alcançadas também através da iniciativa do aluno.

Souza (2018), defende que o professor(a) tutor(a) dentre outras características, possua sobre tudo afetividade e compromisso, pois assim será possível garantir um ambiente em que ocorra uma aprendizagem efetiva.

[...] o perfil desejável do professor-tutor, encontramos ideias interessantes: ele deve possuir afetividade, compreender bem suas responsabilidades, estar comprometido com o processo educacional transformador e com sua formação e transformação continuada, ter domínio do conteúdo e dos recursos, ter postura colaborativa e saber lidar com os educandos em sua diversidade [...]. (SOUZA, 2018, p. 2)

A educação presente no ambiente virtual busca desenvolver a autonomia e criatividade no aluno, assim como promover sua participação e comprometimento durante o processo de aprendizagem, pois, faz com que o aluno se envolva ativamente nas atividades propostas, figurando como principal responsável pela sua aprendizagem.

O professor(a) tutor(a) pode estar presente de forma presencial ou virtual, ele é o profissional responsável por todo o processo formativo assim como acompanhamento do processo de evolução dos alunos, esse acompanhamento aos alunos pode ocorrer num ambiente virtual ou por meio de encontros presenciais (NUNES, 2013). Independente da forma adotada pela instituição, o professor(a) tutor(a) é uma figura indispensável para condução dos trabalhos, pois o baixo desempenho desses profissionais, pode ser considerado como um dos motivos para evasão na modalidade EAD.

Para que a evolução no processo da aprendizagem ocorra, o professor(a) tutor(a) deve ser capaz de promover a interação e acompanhamento entre os alunos, esse profissional deve possuir dentre outras atribuições: a compreensão, a utilização e avaliação dos conteúdos e atividades, buscando a construção e evolução do conhecimento (TARDIF; LESSARD, 2012).

O professor(a) tutor(a) é a figura responsável pela interação entre os alunos no decorrer do curso, acompanhando as atividades pedagógicas e avaliativas. No caso da ausência ou demora das respostas ou dos encontros, diante dos questionamentos dos alunos, pode-se evoluir para uma desistência do estudante da modalidade de ensino.

Costa et al. (2011, p. 7) compreende que “O papel especial do professor-tutor é o de ajudar o aluno, individualmente e coletivamente, por meio interativo, eletrônico, atuando de forma que ele se sinta como se estivesse em situação de uma aula presencial”. Esse é o grande desafio, garantir ao aluno que a sensação da aula EAD seja similar a aula presencial, o professor precisa garantir que o aluno sinta sua presença sempre que solicitada.

A EAD permite a troca de saberes entre o professor e aluno, é imprescindível que estejam abertos a experimentar novas possibilidades de aprendizagem e de inovação. O aluno assume um papel importante em sua formação quando se posiciona como figura responsável pela sua aprendizagem, diferente da figura de mero receptor de conhecimentos. Desse modo é possível garantir uma aprendizagem reflexiva, autônoma, crítica e cooperativa, características indispensáveis para atendimento as demandas existentes no mercado de trabalho atual.

REFLEXÕES: PROFESSOR(A) MEDIADOR(A)

Quando pensamos no professor(a) mediador(a), como ocorre em relação ao professor tutor nos remetemos a essas nomenclaturas porque acreditamos que estejam relacionadas a inclusão da tecnologia de informação no processo de aprendizagem. De certa forma não estamos errados, pois esses dois perfis estão diretamente relacionados a EAD, conseqüentemente ao uso das tecnologias de informação e comunicação.

Mediação na educação está relacionado ao meio, desse modo é possível observar as necessidades das extremidades em busca de promover o equilíbrio. Professor(a) mediador(a) figura como o elo entre o aluno e a aprendizagem, promovendo a interação de ambos em busca da construção do conhecimento.

Sponholz (2003, p. 209-210) acredita que para ser um professor(a) mediador(a) “necessita ter uma prática capaz de superar os desafios da sociedade moderna, atuando com

instrumentos e informações que sejam suporte para a sua prática docente”. Além de ser capaz de percorrer entre as extremidades “aluno-conhecimento” é preciso inovar para que essa integração efetivamente ocorra entre os sujeitos.

Com a inserção da modalidade de educação à distância, os profissionais da educação passaram a se preocupar com as novas ferramentas disponíveis na educação, na verdade observaram que além das atividades já pertinentes ao cargo seria necessário a utilização de algumas ferramentas que permitiria o elo entre eles e os alunos. Tapscott (1998, p. 135) compreende que “O importante é compreender que, ao mudar de uma educação centrada no professor para uma educação centrada no aluno, não significa que, de repente, o professor desempenha um papel menos importante”.

Diferente da sala de aula na educação presencial, na modalidade EAD o professor(a) mediador(a) deve garantir a participação e interação dos alunos nas atividades propostas, além de orientar e acompanhar de forma individualizada o desempenho e crescimento dos estudantes. Nesse pensamento Inocêncio e Cavalcanti compreendem que:

[...] o professor orientador deve acompanhar o aluno propondo questões problematizadoras e atividades que se tornem desafios. Além disso, deve atuar responsável, crítica e comprometidamente nessa nova modalidade de ensino, atentando para a complexidade e especificidade que requer o ensino e a aprendizagem. (INOCÊNCIO; CAVALCANTI, 2007, p. 7)

Frente a uma modalidade educacional, onde cabe ao aluno a construção de um perfil mais ativo, que visa seu desenvolvimento mental, cultural e social o professor(a) mediador(a) deve orientá-los frente as novas possibilidades a serem exploradas, sem apresentar a solução pronta do conteúdo, com a narrativa de que o conhecimento se constrói diante das trocas de experiências e soluções. Esse ambiente desafiador de aprendizagem irá promover a motivação dos alunos em busca de novos conhecimentos.

REFLEXÕES: PROFESSOR(A) REFLEXIVO(A)

É um pouco confuso quando falamos do professor(a) reflexivo(a), ora estamos falando de uma características que todos os seres racionais possuem? Ou estamos falando de uma habilidade extra que deve ser trabalhada na formação dos professores? Pimenta (2005, p. 1) nos faz refletir sobre o assunto, quando afirma que “Todo ser humano reflete. Aliás, é isso que diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos”.

Pimenta (2005) reconhece ainda que o início do uso da nomenclatura professor(a) reflexivo(a) surgiu em meados dos anos 1990, a partir dos questionamentos de John Dewey

(1976), que acreditava, não ser possível a aprendizagem ocorrer de forma isolada da ação, cabendo nesse caso ao professor proporcionar aos alunos conteúdos contendo problemas ou questões, e não necessariamente fornecer as respostas prontas. Essas ações permitiriam ao aluno condições necessárias para raciocínio que, posteriormente seria aplicado numa situação concreta.

Schön (1983), acreditava que o professor(a) reflexivo(a) estava relacionado as reformas curriculares necessárias, onde questionava-se a formação técnica dos professores, pois era necessário formar professores, segundo Pimenta (2005, p. 2) “capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados”.

A partir da necessidade de formar professores capazes de ensinar independente da situação existente, surgiram reflexões acerca dos currículos necessários para a formação de professores reflexivos e pesquisadores, além de questões organizacionais e questões relacionadas a valorização e profissionalização dos professores. Pimenta (2005) conceitua professor(a) reflexivo(a), como:

Do ponto de vista conceitual, as questões levantadas em torno e a partir do *professor reflexivo*, investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazem perspectivas para a re-invenção da escola democrática. (PIMENTA, 2005, p. 10)

Para que o professor se torne um professor(a) reflexivo(a) é necessário que o mesmo assuma a responsabilidade de ser o próprio construtor de seu conhecimento. Além dessa postura, para a formação do processo de reflexão no professor é também necessário uma escola com atitudes reflexivas, onde ofereça ao professor(a) reflexivo(a) um espaço e condições ideais para sua independência e seu desenvolvimento. Richards e Lockhart (1996) afirmam que, em essa liberdade que os professores precisam existem em algumas escolas, onde é permitido tomar as decisões pedagógicas que julga as corretas, assim como quais recursos serão utilizados no processo de aprendizagem. Essas instituições de ensino permitem que o professor assuma um papel reflexivo perante sua formação e suas práticas educacionais, porque concede ao professor autonomia para elaborar e refletir sobre as aulas.

Percebemos que o processo de reflexão inicia-se quando o professor faz questionamento sobre suas práticas educativas, sobre o seu modo de ensinar, assim é possível perceber e refletir sobre as metas que almeja alcançar. O professor(a) reflexivo(a) busca sempre trocar experiências com seus alunos e colegas de trabalho, com isso seu conhecimento está sempre

em evolução, ele sempre busca novas possibilidades de ensinar, novas respostas, novos conceitos e práticas. Frente essas atitudes sentem-se mais preparado para atuar diante dos desafios presentes no ato de ensinar e em aprender.

PROFESSOR(A) PESQUISADOR(A)

O professor para que se torne um pesquisador deve inicialmente manter a curiosidade de qualquer aspecto perante sua existência, que essa curiosidade se mantenha frente a sua profissão, frente seu conhecimento, frente suas atitudes, permitindo-se renovar, recriar, desenvolver e transformar-se num profissional em constante formação e evolução.

Maron (2014) define professor(a) pesquisador(a) como aquele:

Professor pesquisador é aquele que não se sente imobilizado diante das dificuldades e desafios da prática pedagógica diária, mas se põe em busca de encaminhamentos alternativos para os desafios postos, mediante o desenvolvimento de atividades teórico-práticas, sistemáticas e estruturadas metodologicamente que permitam a investigação da realidade e a produção de mais conhecimentos. (MARON, 2014, p. 9)

Para Demo (2005) o professor(a) pesquisador(a) precisa assumir a prática da pesquisa diariamente, tendo essa prática como base de sua educação. É preciso utilizar a pesquisa como forma de conhecimento, pois permite que a teoria e a prática formem sujeitos críticos, criativos e industriais, visto que garante ao aluno uma aprendizagem emancipatória.

Quanto mais, em tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. (FREIRE, 1983, p. 36)

Assim espera-se do professor(a) pesquisador(a) um sujeito capaz de ensinar de maneira competente e responsável, porém para que isso ocorra é necessário valorizar o processo de pesquisa na formação do professor e conseqüentemente na formação do estudante. Veiga (2009), compreende que:

Aprender a pesquisar deve fazer parte do cotidiano da instituição educativa e, principalmente, da sala de aula. É muito difícil imaginar ação educativa que não seja precedida por algum tipo de investigação – e investigação feita com objetivo definido de produzir conhecimento. O pesquisador precisa ser formado, e essa formação só pode vir no bojo de uma prática inserida em determinado contexto social. Aprende-se a pesquisar por meio das situações vividas dentro da sala de aula, o que faz com que o aluno e o professor possam assumir, de forma cada vez mais autônoma, os papéis de protagonista e agente social. O papel do professor pesquisador será o de criar condições para que os alunos aprendam a pesquisar, propondo temáticas vinculadas à formação desses estudantes; o de motivar e instrumentar alunos para que assumam sua experiência educativa como fonte de conhecimento. (VEIGA, 2009, p. 64).

Maron (2014, p. 12) aponta como uma das características importantes do professor como pesquisador “a sua curiosidade a respeito de seus educandos, da realidade social em que vive, as situações e condições de trabalho, ou a falta de trabalho que estes educandos enfrentam diariamente”, pois a partir dessas informações o professor pode transformar o modelo da aula a fim de torná-la mais atrativa ao aluno, incentivando-o a participar da atividade proposta.

Percebeu-se que o professor(a) pesquisador(a) está diretamente relacionado a prática da pesquisa, tanto em sua formação docente, como em sua atuação como professor, é necessário uma postura crítica e atuante frente ao desenvolvimento e utilização da pesquisa como uma ferramenta de aprendizagem. Assim será possível formar cidadãos críticos, reflexivos, participativos e conscientes da importância de seu envolvimento durante seu processo de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o surgimento das tecnologias digitais de informação, a educação à distância, o ensino híbrido, dentre outras possibilidades de ensino, percebemos as diversas nomenclaturas defendida por alguns autores, que surgiram a fim de relacionar as novas formas de ensino ao novo perfil designado ao professor, podendo ser chamado de: Tutor, Mediador, Reflexivo e Pesquisador.

O uso da tecnologia por si só não a torna suficiente para transformar a aula mais atrativa por exemplo, o uso desses dispositivos tecnológicos utilizados devem ser aliado a um professor que desempenhe e se posicione de forma mais dinâmica e ativa, capaz de inserir aquele aluno em todo o processo de aprendizagem, tornando-o suficientemente capaz de realizar pesquisas, desenvolver problemas, buscar respostas que até pouco tempo seria encontrada exclusivamente na figura do professor.

O mercado de trabalho tem sede por profissionais capazes de atender as demandas existentes nas empresas, com o isso o perfil de um profissional crítico, ético, criativo, com habilidades de solucionar problemas e trabalhar em equipe, emerge de um professor que deve também possuir essas características. Desse modo, o professor que busca atingir essas metas deve estar em frequente formação e qualificação, tendo em vista o mundo contemporâneo cobrá-lo de forma diferente.

São necessários dois alicerces para uma mudança educativa consistente, uma formação de professores voltada para as necessidades atuais, seguido de alunos que assumam o papel de

um aprendiz ativo, assim teremos um sistema educativo que prepara ambos de maneira eficaz para a realidade dos profissionais do século XXI.

O professor pode ser considerado ou chamado de professor(a) Tutor(a), professor(a) Mediador(a), professor(a) Reflexivo(a) ou ainda professor(a) Pesquisador(a) mas sua tarefa e seu compromisso permanecem bem definidos: buscar construir e/ou transformar uma sociedade mais justa e democrática a todos, educando e transformando seus alunos em sujeitos críticos, éticos, ativos e capazes de viver em sociedade, dirigidos pelos princípios da solidariedade, esperança e amor.

REFERÊNCIAS

COSTA, S. A. F.; SIEWERDT, R.; RAUSCH, R. B. **De professor a tutor: reflexões de professores tutores sobre saberes docentes**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO — EDUCERE, 20., Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011. p. 7934-7948. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4765_3440.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

SOUZA, Bruno de P. REFLEXÕES SOBRE O PROFESSOR-TUTOR COMO MEDIADOR ENTRE ALUNOS E CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. **CIET: EnPED**, São Carlos, maio 2018.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa. In: BRANDÃO, Carlos. Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

INOCENCIO, Doralice; CAVALCANTI, Carolina M. C. O papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem em ambientes on-line. **Cad. psicopedag.**, São Paulo, v. 6, n. 11, 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492007000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 jul. 2021.

MARON, Neura M. W. **Professor pesquisador: o perfil desejado do egresso dos Cursos de Especialização do PROEJA**. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014.

NUNES, V. B. **O papel do tutor na educação a distância: o estado da arte**. Anais do ESUD 2013: X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, Belém/PA, 2013. Unirede. Disponível em: <http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/oral/AT2/114143.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PIAGET, J. **Aprendizagem e Conhecimento**, em Piaget, P. & Gréco, P., Aprendizagem e Conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos 1974.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*[S.l: s.n.], 2005.

RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Campinas, 2009.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner*. nova York: Basic Books, 1983.

SPONHOLZ, Simone. O professor mediador. **Revista de Ciências Jurídicas e Sociais da UNIPAR**. Francisco Beltrão/PR, v. 6, n. 2, 2003.

TAPSCOTT, D. (1998) *Creciendo en un entorno digital: La generación Net* (pp 117-146, Bogotá. Mc Graw Hill.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. tradução por João Batista Kreuch. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

CAPÍTULO 2

CONCEITUANDO E ANALISANDO O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Juliana Campos Francelino, Mestra em Educação, UCDB
Flavinês Rebolo, Doutora em Educação, UCDB

RESUMO

A presente pesquisa trata de um recorte de uma pesquisa maior que teve como tema o uso de Metodologias Ativas na formação do Professor. Para a realização desta pesquisa foi desenvolvido um levantamento teórico bibliográfico do tipo Estado do Conhecimento, por meio de levantamento dos estudos já realizados no Brasil, acerca do uso das Metodologias Ativas nos cursos de Licenciaturas. O objetivo geral desta pesquisa consistiu na coletânea e análise dos estudos publicados nos últimos 5 (cinco) anos sobre o tema, os trabalhos selecionados e analisados tinham como foco as Metodologias Ativas utilizadas nos cursos de Licenciaturas, buscou-se: conceituar Metodologias Ativas; identificar e compreender as diferenças entre metodologias tradicionais e ativas, analisar as Metodologias Ativas empregadas nos cursos de licenciatura e identificar e dar visibilidade às contribuições das Metodologias Ativas na formação do futuro professor a partir dos estudos analisados. A coleta e mapeamento dos estudos foi realizado em setembro de 2019, nas seguintes plataformas: base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da CAPES, Portal de Periódicos CAPES/MEC, Scientific Electronic Library Online (SciELO). Foram mapeados e analisados 103 trabalhos, dos quais consistiram em: 12 teses, 60 dissertações e 31 artigos. As análises se fundamentaram em estudiosos como Dewey, Morán, Freire, dentre outros. Como resultados apresenta-se a análise qualitativa dos objetivos das pesquisas selecionadas, suas conceituações acerca das Metodologias Ativas, a diferença entre as metodologias tradicionais e ativas, e os métodos ativos empregados nos cursos de Licenciaturas. Alguns resultados apresentados nessa pesquisa observaram como as práticas pedagógicas superaram os modelos de aprendizagem, até então focados apenas na fala do professor, na leitura e pesquisa em livros e na passividade e falta de autonomia do aluno, que se manifesta e responde às indagações que lhe foram solicitadas.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas. Pesquisa Qualitativa. Licenciaturas. Pesquisa Científica.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa apresentar os resultados de uma análise qualitativa sobre o uso de Metodologias Ativas na formação do Professor. Para o desenvolvimento deste trabalho foi realizado um levantamento teórico bibliográfico do tipo Estado do Conhecimento, dos estudos publicados nos últimos 5 (cinco) anos, foram mapeados e analisados os estudos que apresentaram características relacionadas ao tema em questão.

A coleta e mapeamento dos estudos, ocorreu em setembro de 2019, nas seguintes plataformas: base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da CAPES, Portal de Periódicos CAPES/MEC, Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Neste estudo é apresentado os resultados da pesquisa, inicialmente definimos o descritor responsável pela busca dos estudos e o espaço temporal da delimitação do período. Em relação ao descritor utilizado nas buscas, optou-se pelo termo “Metodologias Ativas”, assim como a definição do período entre 2015-2019. Após os resultados das buscas os estudos foram organizados em tabela contendo as informações necessárias para as análises.

Na Tabela 1 ficou evidenciada o quantitativo dos trabalhos que tinham ligação direta com o tema desse estudo. Finalizada a busca, restou 307 pesquisas que utilizaram como descritor “Metodologias Ativas”, porém, do total selecionado 204 pesquisas foram excluídas tendo em vista não apresentarem as características relacionadas ao nosso objeto de estudo, essas pesquisas não faziam referência as licenciaturas, mas sim a outras áreas, dentre elas: medicina, direito, administração de empresas, contabilidades, enfermagem, fisioterapia, psicologia, nutrição, bioquímica, turismo, odontologia, farmácia, engenharias, dentre outras áreas.

Tabela 1 – Número de trabalhos selecionados para análise

TERMO UTILIZADO PARA BUSCA: “ Metodologias Ativas ”
DATA DA BUSCA: 09/2019
RECORTE TEMPORAL: 2015 - 2019
TESES: 12
DISSERTAÇÕES: 60
ARTIGOS: 31
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS: 103

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir dos dados da pesquisa.

Finalizado a etapa da busca, seleção e organização dos estudos levantados, iniciou-se a análise qualitativa dos trabalhos com o objetivo de responder aos objetivos dessa pesquisa, que consistem em:

- 1- Conceituar Metodologias Ativas;
- 2- Identificar e compreender as diferenças entre metodologias tradicionais e ativas;
- 3- Analisar as Metodologias Ativas empregadas nos cursos de Licenciatura;

4- Identificar e dar visibilidade às contribuições das Metodologias Ativas na formação do futuro professor a partir dos estudos analisados.

AS DIFERENÇAS ENTRE METODOLOGIAS TRADICIONAIS E ATIVAS

Historicamente, o ensino tradicional esteve amparado num modelo de avaliação analítica e na explicação unilateral do professor, no resumo de divisão do ensino em disciplinas onde o discente resolvia questões sem questionar sobre suas finalidades e/ou sua importância na prática (MORAN, 2007).

Houve então a classificação de modalidades de ensino tradicional e Metodologias Ativas. Freire (1996) denominou o modelo tradicional de ensino como modalidade bancária, onde o educador tem o papel de narrar verdades e fatos que deseja transmitir a seus educandos, ou seja, o aluno mantinha uma postura quase sempre passiva, onde nem sempre era possível realizar questionamentos ou indagações. Freire (2000), reconhece que essa memorização mecânica não é sinônimo de uma aprendizagem verdadeira do conteúdo apresentado.

Teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), alertaram por um grande período a necessidade de superar a educação bancária e mirar no protagonismo do aluno. Mattos, ressalta que a “prática pedagógica da sala de aula que resulta em sucesso ou fracasso de alunos e alunas é dividida por uma linha muito ‘tênue’, e o olho humano muitas vezes nos trai, daí a necessidade de outros instrumentos de registros para ampliá-lo”. (MATTOS, 2008, p. 2).

A educação tradicional envolve a propagação de informações diretamente e exclusiva do professor para o aluno. Este ambiente de aprendizagem, conhecidamente passivo, não é propício para a multiplicidade de estilos de aprendizagem (COOREY, 2016). Dewey (1950), destacava a importância do aluno, numa figura ativa na construção de seu conhecimento e da necessidade em superar a tradicional aula expositiva comandada pelo professor, cuja finalidade é a reprodução e a memorização do conteúdo de ensino.

Inúmeros são os desafios que a educação superior tem encontrado, diante da velocidade do desenvolvimento social e tecnológico. O surgimento da era tecnológica e sua disseminação no mundo global, são fatores que contribuíram para a nova fase na vida dos estudantes. Na busca em acompanhar as mídias tecnológicas presentes na atualidade fez-se necessário a aplicação de metodologias inovadoras que impulsionassem os estudantes em seu engajamento

e desenvolvimento crítico e reflexivo. Para alcançar essas características nos estudantes são necessárias ferramentas para que haja a motivação e a interação em suas reflexões.

Perrenoud (1999, p. 32) complementa que, “a escola deve oferecer situações escolares que favoreçam a formação de esquemas de ações e de interações relativamente estáveis e que, por um lado, possam ser transportadas para outras situações comparáveis, fora da escola ou após a escolaridade”. É necessário que os estudantes sejam capazes de desenvolver sua individualidade, criatividade, seu espaço, num determinado espaço de tempo. A educação vive um momento de reflexão sobre a hierarquia e a relação entre professor-aluno.

Na Tabela 02, é possível observar qual o papel do Estudante e professor diante da aprendizagem tradicional e aprendizagem ativa.

Tabela 02 – Características da Metodologia Tradicional X Metodologia Ativa

Agente	Metodologia Tradicional	Metodologia Ativa
Estudante	Espectador e Receptor do conteúdo	Construtor do seu próprio conhecimento
Professor	Detentor do conhecimento que irá ser transmitido ao estudante por meio de aulas expositivas e materiais didáticos	Mediador e orientador, incentiva e valoriza a participação ativa dos estudantes

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de Berbel (2011).

Na busca para que os alunos aprendam, as práticas escolares devem incentivar a autonomia, a liderança, o empreendedorismo, o trabalho em equipe, atividades que relacionam a teoria com a prática, e devem promover a reflexão dos conteúdos propostos. “O currículo precisa estar ligado à vida, ao cotidiano, fazer sentido, ter significado, ser contextualizado” (MORAN, 2007, p. 23). O uso dos métodos ativos estimula a pesquisa, pois, o aluno aplica na prática o conhecimento discutido em sala de aula.

O uso das Metodologias Ativas diferente da metodologia de ensino tradicional, tem foco a autonomia do estudante. O aluno deve ser estimulado a interagir com os colegas e participar de debates, expor seus pensamentos, resolver problemas. Assim, as respostas serão construídas durante as atividades em sala de aula, possibilitando a construção do conhecimento e não a reprodução de conceitos já definidos.

AS METODOLOGIAS ATIVAS UTILIZADAS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS

O papel das instituições de ensino superior no Brasil vai muito além de formar professores capacitados para atuar em sala de aula, o grande desafio atual é aproximar o contexto em que a sociedade está inserida junto a realidade praticada em sala de aula.

Refletir acerca das Metodologias Ativas chamadas de inovadoras, se faz necessário para afastar os pressupostos que as mudanças em geral carregam consigo. Nesse sentido é necessário adaptar espaços escolares afim de integrar a esse contexto multifacetado, criando as possibilidades da autoaprendizagem e de práticas colaborativas.

Na busca de formar cidadãos críticos é necessário observar como é aplicado as diferentes ações educativas, observando, sobretudo, se o desenvolvimento pedagógico está direcionado a estimular o despertar para o conhecimento de forma coletiva e individual, e também autônoma e participativa, essa formação emancipatória do aluno, na visão de Souza Santos, tem por objetivo:

[...] desenvolver um processo de formação para a docência que compreende que aprender a educar-ensinar é um processo aprendido e construído diuturnamente e, portanto, complexo, uma vez que envolve uma multiplicidade de dimensões de ser educador-profissional, não sendo, pois, a prática pedagógica reduzida apenas a uma mera tarefa de aplicação, mas sim de construção permanente, de uso mediato e imediato dos conhecimentos das mais diversas áreas para uma atuação consequente nos diversos espaços educativos e formativos. (UFPR LITORAL, 2014, p. 41).

Partindo dessa visão emancipatória de educação, compreendemos a proposta Freiriana de uma educação crítica/progressista. Não existindo segundo o Autor (1996, p. 23), a transferência de conhecimentos, mas sim possibilidades para sua produção. “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual o sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência”.

Estudantes e professores não são objetos, ambos assumem papéis colaborativos no processo de ensino e aprendizagem. Freire (1996, p. 26-27) afirma que: “[...] a importância do papel do educador, [...] de sua tarefa docente é não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. O Autor (1996, p. 28) define esse pensar certo como sendo: “[...] deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”.

Nesse sentido a prática docente implica diretamente em uma aprendizagem crítica e o modo como o conteúdo é ensinado e apreendido pelos alunos. A docência emancipatória busca essa nova perspectiva sobre a atuação do professor e sobre a visão tradicional dos métodos de ensino, inclusive no decorrer da formação de professores em nível acadêmico.

Delimitar os papéis do professor e do aluno diante dos métodos ativos torna-se fundamental para que essas metodologias resultem numa aprendizagem significativa. Conhecer o objetivo de cada metodologia, observar a realidade a qual este aluno está inserido e integrá-

las de modo eficaz, são fatores indispensáveis na busca de uma educação inovadora e com qualidade.

Dentre as ferramentas ativas mais utilizadas nas pesquisas analisadas, Santos (2018) apresenta suas características, assim como o papel do aluno e professor diante de cada ferramenta:

SAI – Sala de Aula Invertida: Apoiadas pelas TDIC, atividades que antes eram realizadas na sala de aula, ocorrem fora dela, e vice-versa. Promove uma maior interação entre professor e aluno.

ABP – Aprendizagem baseada em projetos: Alunos aprendem trabalhando um longo período de tempo para investigar e responder a uma questão, problema ou desafio, envolvente e complexo.

Estudo de Caso: Alunos discutem e apresentam soluções para os casos propostos pelos professores; alunos atuam na função de gestores e decisores, se posicionando em situações próximas ao real.

Peer Instructions – Instrução por Pares: Alunos ensinam e aprendem de seus colegas; é uma metodologia específica e sistemática que mede constantemente os resultados.

ABP – Aprendizagem baseada em problemas: Alunos aprendem em pequenos grupos e com professores tutores, a partir de problemas.

Gamificação: Utilizando games jogadores podem escolher como aprender, traçando seus objetivos de aprendizagem ou com objetivos previamente definidos. (SANTOS, 2018, p. 50)

Nos cursos de graduação em História e durante o exercício de suas atividades práticas, observamos que RODRIGUES (2019) pesquisou sobre os métodos: Sala de aula invertida e aprendizagem por pares. A Autora ROSA (2017) utilizou o método ABP – Aprendizagem baseada em projetos. Enquanto, SANTOS (2018) apresentou os seguintes métodos durante sua pesquisa: Sala de aula invertida e TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Na graduação em Física e nas práticas escolares em sala de aula, as pesquisas desenvolvidas por ARAÚJO (2019), utilizou-se do método ABP – Aprendizagem baseada em projetos, enquanto DUARTE (2018) utilizou o método Peer Instruction – Instrução por pares. MOTA e ROSA (2018), utilizaram os seguintes métodos: Resolução colaborativa de Problemas; Representações mentais dos alunos; Aulas invertidas; Instrução por colegas; Aprendizagem baseada em times; APB Aprendizagem Baseada em Projetos; Ensino por investigação. BATAGLIA (2019), apresentou um App nomeado de PInApp no ensino de Física. VALÉRIO (2019) utilizou a Sala de aula invertida durante sua pesquisa.

Ainda relacionado ao ensino de Física PRADO (2019) apresentou as seguintes ferramentas ativas: PBL – Aprendizagem baseada em projetos; TBL – Aprendizagem por equipes; WAC – Construção de textos ou relatórios ao longo da disciplina; Jogos; Estudo de caso; Sala de aula invertida; Debates; Aprendizagem por pares. VAZZI (2017) em sua pesquisa utilizou-se de um Kit Robótico.

Durante a análise da formação de professores em Física, e ainda durante as ferramentas metodológicas ativas utilizadas pelos profissionais durante as aulas em Física, observou-se que o uso das TIC's por meio da Gamificação se fez presente em grande parte das pesquisas. Tornando-se essas ferramentas aliadas dos professores durante o exercício de suas atividades, transformando as aulas além de produtivas, divertidas para os alunos.

Partindo dessa observação a aprendizagem baseada em games tem se tornado mais uma ferramenta de aprendizagem no meio educacional, essa prática visa o engajamento e motivação do estudante durante o aprendizado. Para Kapp (2012), a aprendizagem através da gamificação é uma aplicação mecânica, com o objetivo de proporcionar o engajamento entre os aprendizes, motivar suas ações, incentivar a aprendizagem e a promoção de resolução de problemas.

Na formação de professores em Matemática BESSA (2019) apresentou em sua pesquisa a aprendizagem ativa através dos Jogos, Desafios e Situações problemas. CARVALHO (2018) utilizou-se da ABP – Aprendizagem baseada em projetos. DANIELLE (2019) apresentou em sua pesquisa a Metodologia de projetos. FRANTZ, NUNES et al. (2017) trouxe os seguintes métodos: TD's Tecnologias Digitais recurso tecnológico Moodle; Ensino Híbrido; Aula Invertida.

Dando continuidade na área de Matemática, SOUZA e FONSECA (2017), RIBEIRO (2019) e ROCHA e MALHEIRO (2018) utilizaram-se da ABP – Aprendizagem baseada em problemas durante sua pesquisa. MATOS (2016) apresentou a metodologia de ensino sequência Fedathi. OLIVEIRA (2015) apresentou em sua pesquisa a Aprendizagem colaborativa dos professores na Plataforma Virtual Moodle. SANTOS (2018) utilizou da ABP – Aprendizagem baseada em projetos. SILVA (2017) apresentou em sua pesquisa o ensino de matemática através de jogos.

No ensino de Matemática é comumente utilizado o método ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas. Essa ferramenta tem como característica principal a resolução de um problema proposto, com a finalidade de fazer com que o aluno estude o conteúdo previamente aplicado. Skovsmose (2001), acredita que os alunos são convidados a investigar situações próximas da realidade.

Quando se procura refletir sobre uma porção da realidade, na tentativa de explicar, de entender, ou de agir sobre ela – o processo usual é selecionar, no sistema, argumentos ou parâmetros considerados essenciais e formalizá-los através de um sistema artificial: o modelo. [...] A Modelagem Matemática consiste na arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real. (BASSANEZI, 2002, p. 19)

Na formação de professores em Educação Física a pesquisa de GUIMARÃES (2019) utilizou de um App de celular para danças indígenas durante sua pesquisa, enquanto a pesquisa desenvolvida por SOUSA (2019) apresentou os métodos Estudo de caso e ABP – Aprendizagem baseado em problemas.

Na formação de professores em Química e nas práticas escolares em sala de aula, as pesquisas desenvolvidas por BATISTA (2015) e SOUSA (2015) trouxeram em suas pesquisas a ABP Aprendizagem baseada em problemas. LEITE (2018) em sua pesquisa apresentou a ATA – Aprendizagem tecnológica ativa e MILANEZ (2017) apresentou em sua pesquisa práticas educativas através de atividades audiovisuais.

SOUZA (2015) apresentou em sua pesquisa o laboratório virtual de Química como uma prática inovadora. Segundo a autora os laboratórios virtuais são:

[...] são softwares, ferramentas de informática que simulam um laboratório de ensino de química a partir de um ambiente virtual de aprendizagem, utilizando multimídias (sons, imagens, gráficos e animações como recursos). Os LVQ são recursos que proporcionam diversos benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, tais como: possibilitam o trabalho em um ambiente de ensino e pesquisa em segurança; possibilitam a participação ativa dos alunos; favorecem a realização tanto de trabalho individual quanto em grupo e colaborativo; possibilitam a reprodução das experiências por um grande número de vezes; possibilitam estender o conceito de laboratório para a sala de aula, por meio da utilização de um computador, incluindo a casa de cada estudante; (SOUZA, 2015, p. 42)

Na formação de professores em Ciências Biológica e nas práticas escolares em sala de aula em Biologia, a pesquisa desenvolvida por SOBRAL (2015) apresentou como método ativo atividades práticas em laboratório de ciências. BORGES (2018) trouxe em sua pesquisa a metodologia ABE – Aprendizagem baseada em equipes. FERREIRA e SILVA (2017) apresentaram em sua pesquisa os Jogos didáticos. Enquanto, FISCHER, CUNHA et al. (2018) trouxeram ABP – Aprendizagem por meio de projetos; TBL – Aprendizagem por times, Escrita por meio das disciplinas/WAC, Estudo de caso, Grupos interativos, Instrução por pares, Ensino por projetos e Sala de aula invertida.

Na formação de professores em Ciências e nas práticas escolares em sala de aula, OLIVEIRA (2016) apresentou em sua pesquisa Contextualização, projetos e trabalhos em grupo, Experimentos investigativos, Recursos lúdicos, Debates, Aulas dialogadas. FUJITA (2016) trouxe em sua pesquisa TDIC – Tecnologias digitais de informação e comunicação, PBL – Aprendizagem baseada em problemas. PAULA (2019) trouxe em sua pesquisa a ferramenta Peer Instruction – Instrução por pares. PAULA (2018) apresentou em sua pesquisa as ferramentas App – EduAmbiental, ABP – Aprendizagem baseada em problemas. REIS (2017)

trouxe em sua pesquisa a Think Pair Share – Aprendizagem entre pares. SANTOS (2019) apresentou em sua pesquisa a técnica Ilha Interdisciplinar de Racionalidade. SOUZA (2018) trouxe em sua pesquisa as ferramentas TIC's, Aprendizagem baseada em problemas, Aprendizagem baseada em projetos. ASSUMPCÃO (2017) apresentou em sua pesquisa as Aulas Operatórias. BERTOLINO (2016) trouxe em sua pesquisa a técnica PBL – Aprendizagem baseada em problemas. BRAGA (2015) apresentou em sua pesquisa a técnica Pedagogia de projetos. E por fim, CARVALHO (2017) trouxe em sua pesquisa situações problemas, pesquisa, jogos, debates, elaboração de folder e de herbário;

Nas disciplinas de Ciências e Biologia quando a instituição de ensino oferece laboratório para atividades práticas, a ferramenta metodológica ativa mais utilizada é o estudo de caso, a utilização dessa técnica permite que o aluno tenha contato com situações reais do seu cotidiano de trabalho. Corrobora dessa afirmação, Berbel (2011).

Os alunos empregam conceitos já estudados para a análise e conclusões em relação ao caso. Pode ser utilizado antes de um estudo teórico de um tema, com a finalidade de estimular os alunos para o estudo. O estudo de caso é recomendado para possibilitar aos alunos um contato com situações que podem ser encontradas na profissão e habitua-los a analisá-las em seus diferentes ângulos antes de tomar uma decisão. (BERBEL, 2011, p. 31).

Na pesquisa de BARBOSA (2018) que trata de estudantes das séries iniciais, a ferramenta metodológica ativa pesquisada foi a Problematização. Na pesquisa de CARVALHO (2017) que pesquisa situações de aprendizagem que envolvam estudantes do ensino fundamental, os métodos utilizados em sala de aula foram: Situações problemas, pesquisa, jogos, debates, elaboração de folder e de herbário. A pesquisa de EMILIO (2018) que envolve situações de aprendizagem com estudantes do ensino fundamental anos finais e ensino médio, apresentou as seguintes ferramentas: Flipped classroom, estudo de casos, games ou simuladores e situações problemas. A pesquisa de GODINHO (2015) que envolve estudantes do ensino médio apresentou em sua pesquisa atividades através de situações problemas. A pesquisa de SILVA (2019) que envolve estudantes do ensino médio na disciplina de Filosofia trouxe como ferramenta atividades que envolvam o uso das TIC's – Tecnologia de informação e comunicação. JUNIOR (2018) que pesquisa sobre professores e alunos do ensino fundamental II apresentou em sua pesquisa a técnica Fotografia participativa como uma ferramenta ativa.

A pesquisa de OLIVEIRA (2019) que envolve estudantes da graduação em Letras, o método ativo utilizado foi a PBL – Aprendizagem baseada em projetos. A pesquisa de MARQUES (2019) que envolve estudantes de programação de computadores, apresentou como ferramenta atividades Team Based Learning (TBL) - Aprendizagem Baseada em Equipes. A

pesquisa de MENDONÇA, COTTA et al. (2015) que envolve estudantes de mestrado e doutorado apresentaram em sua pesquisa o uso das TIC's – Tecnologia de informação e comunicação e Trabalho em equipe.

Na pesquisa de MENDONÇA, COTTA et al. (2016) que envolve estudantes em modalidades EaD, apresentou com ferramenta ativa a Aprendizagem e avaliação, manejo de AVA e TIC. PINO (2017) que em sua pesquisa estuda sobre a modalidade EaD, apresentou como ferramenta ABP – Aprendizagem baseada em problemas. KRAVISKI (2019) em sua pesquisa apresentou o Ensino Híbrido como ferramenta ativa. Enquanto, COSTA, BESERRA et al. (2015) e FONSECA (2017) que também pesquisam formação EaD apresentaram, como métodos ativos o uso das TIC's – Tecnologia de informação e comunicação.

Na EaD – Educação à distância é possível o desenvolvimento de diversos materiais para estudo, como: vídeo clips, simulações, apresentação de slides, testes interativos, esses materiais são chamados de objetos de aprendizagem e podem proporcionar melhor aprendizagem e compreensão dos estudantes. Através do uso do computador e da internet é possível criar formas de interação entre aluno, professor e colegas de sala, essa interação é realizada através de chats, fóruns, bibliotecas virtuais, dentre outros. Silva e Leal (2018) defendem algumas vantagens com uso do computador na EaD, conforme apresentado abaixo:

- Os alunos tenham a possibilidade de desenvolver sua autonomia.
- As aulas ficam disponibilizadas para qualquer aluno, que pode acessá-las em qualquer época.
- Os métodos de ensino possibilitam a troca de experiências entre os participantes do processo educacional.
- Os alunos podem assistir aulas em qualquer local, esclarecer dúvidas e fazer a consulta de materiais também em qualquer local. (SILVA e LEAL, 2018, p. 64)

Nas pesquisas que envolvem a formação de professores DIESEL, BALDEZ et al. (2017) apresentaram como ferramentas ativas a Problematização da realidade e reflexão, Trabalho em equipe, Inovação. FERREIRA (2017) e SENA, RABELO et al. (2018) apresentaram em suas pesquisas a APB – Aprendizagem Baseada em Problemas. CARVALHO (2018) e TONON (2017) trouxeram em suas pesquisas a utilização de App KLS2.0. COTTA, COSTA et al. (2015) apresentaram como método ativo o uso de Portfólio. COTTA e COSTA et al. (2016) apresentaram como método ativo o uso de Trabalho em Equipe e Portfólio. DANTAS (2018) trouxe em sua pesquisa as seguintes ferramentas: Aprendizagem baseada em problemas (PBL), a Aprendizagem baseada em projetos, também com a sigla PBL, o Peer Instruction (PI), o Just

in Time Teaching (JiTT), a TBL – Aprendizagem baseada em tempos, o Método de Caso, ou Estudo de Caso e as Simulações.

FERREIRA (2017) apresentou em sua pesquisa os recursos: Espaço físico diferenciado como Laboratório de Metodologias Inovadoras – LMI, Problematização, relação teoria/prática, utilização das TIC's – Tecnologia de informação e comunicação. FINI (2018) apresentou em sua pesquisa os métodos Ensino mesclado e Sala de aula invertida. FORNECK, FUCHS et al. (2015) apresentam em sua pesquisa o uso das TDIC's – Objetos virtuais de aprendizagem de leitura. LACERDA (2018) trouxe em sua pesquisa os seguintes métodos: ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas, TBL – Aprendizagem Baseada em Equipes, Ambiente de aprendizagem ativa centrada no aluno com pedagogias invertidas, Instrução de pares. LIMA (2017) apresentou em sua pesquisa as ferramentas: PBL – Aprendizagem Baseada em Problemas, Simulações ou atuações em cenários reais de prática, Espiral construtivista – metodologia problematizadora.

As pesquisas de LOUREIRO (2017), MORAIS (2018), CARVALHO, OLIVEIRA et al. (2017) e MARTINS (2017) apresentaram em suas pesquisas a utilização das TIC's – Tecnologia de informação e comunicação na formação de professores.

As pesquisas de SANTOS (2018), SERQUEIRA (2017) e PEREIRA e SILVA (2018) e YOSHIZAWA (2018) apresentaram em suas pesquisas a utilização da Sala de aula invertida na formação de professores.

BUTZKE (2017) apresentou em sua pesquisa o uso de Jogos de empresa baseado em simulações. CARNEIRO (2018) trouxe em sua pesquisa o uso da PBL – Aprendizagem Baseada em Problemas e Sala de aula invertida. DUARTE (2018) apresentou em sua pesquisa o uso da Plataforma Khan Academy e Ensino Híbrido. MERIGUE (2018) pesquisou ABP – Aprendizagem baseada em projetos. MURTINHO (2017) pesquisou os seguintes métodos: TBL – Team Based Learning, Aprendizagem Colaborativa, PBL – Problem Based Learning; Metodologia da problematização, Jogos eletrônicos e Games. REZENDE (2018) também apresentou em sua pesquisa o uso de Gamificação (Games e Jogos). SILVA (2018) pesquisou a técnica TBL – Aprendizagem em equipes. PRADO (2018) apresentou as seguintes ferramentas: E-Learning, M-Learning e B-Learning, uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em uma abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS). Enquanto, MELO (2017) apresentou: Flipped Classroom – Sala de aula invertida, Peer instruction – Instrução por pares, Problem Basead Learning – PBL Aprendizagem baseada em

problema, Project Based Learning – PjBL Aprendizagem baseada em projeto, Team Basea Learning – TBL Aprendizagem baseada em equipe e Case Study – Estudo de Caso.

Nas pesquisas de BEUREN (2017), QUIBAO (2018), SILVA (2019), PAIS (2017), ROCHA (2018), DIAS (2018), DIESEL (2016), GODOI (2018), JUNG (2018), MOURTHÉ, LIMA et al. (2017), NASCIMENTO (2018), POLEZI (2015), RODRIGUES (2018), SAVICZKI (2019), não apresentam um método específico sobre Metodologias Ativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os variados conceitos de Metodologias Ativas utilizados nas pesquisas, apresenta-se a seguir a definição a partir da visão de Berbel (2011), autora mais utilizadas nas pesquisas analisadas. Neusi Berbel, defende que o aluno diante de um método ativo de aprendizagem se transforma de um mero espectador e receptor de conteúdo para o construtor de seu próprio conhecimento, enquanto o professor deixa de ser o detentor de conhecimento que será transmitido para o mediador e orientador em todo o processo de aprendizagem.

Dentre as diferenças apresentadas entre as metodologias tradicionais e Metodologias Ativas, Freire (1996) denominou o modelo tradicional de ensino como modalidade bancária, tendo em vista o educador ter o papel exclusivo de transmitir seu conhecimento aos educandos, enquanto os mesmos figuram numa postura passiva diante das atividades propostas.

Contrariando essas práticas Dewey (1950) já destacava à época a importância do aluno figurar como sujeito mais ativo na construção de seu conhecimento, e da necessidade em superar os moldes tradicionais de uma aula expositiva comandada pelo professor, cuja finalidade consiste na reprodução do conteúdo e na memorização pelo estudante.

Dentre os trabalhos que pesquisaram o uso de alguma ferramenta específica das Metodologias Ativas o destaque ficou para as TDIC – Tecnologias digitais de informação e comunicação, nesses trabalhos as pesquisas consistiram em analisar como o uso da tecnologia digital pode contribuir nas práticas pedagógicas.

Foi possível observar nos estudos selecionados, que pesquisaram o uso dos métodos ativos de aprendizagem, que os resultados obtidos foram satisfatórios, principalmente nas pesquisas que se propuseram a submeter os sujeitos a situações de aprendizagem ativa e sujeitos a situações de aprendizagem nos moldes tradicionais de ensino. Essas pesquisas tiveram resultados de sucesso quanto ao rendimento dos alunos, nos aspectos de participação nas

atividades, envolvimento com os colegas, engajamento nas atividades propostas, ou seja, o aluno participou de forma mais ativa em todo o processo de aprendizagem sugerido.

Esses resultados caminham ao encontro do que os autores acreditam quanto a utilização das ferramentas existentes nos métodos ativos de aprendizagem. Moran (2018), ressalta ainda que propostas pedagógicas onde sugerem aos alunos desempenhar um papel mais ativo transforma o professor na figura de mentor/orientador na vida desses alunos, contribuindo para um conhecimento mais amplo e profundo por parte de ambos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ramón V. **Implementação de metodologias ativas: aprendizagem baseada em projetos em aulas de física sobre acústica no ensino médio à luz dos campos conceituais.** 2019, 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tramandaí, 2019.

ASSUMPCAO, Herman R. **Aula operatória: formação continuada de professores de ciências da natureza.** 2017, 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências) Instituição de Ensino: Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo, Lorena, 2017.

BARBOSA, Elen A. **O uso da metodologia da problematização para o desenvolvimento do pensamento crítico.** 2018, 216 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Instituição de Ensino: Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2018.

BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática.** São Paulo: Contexto, 2002.

BATAGLIA, Danilo P. **Potencialidades e limitações de uma proposta para o ensino de física no segundo grau: o caso do ensino do efeito fotoelétrico.** 2019, 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

BATISTA, Maria L. F. **O ensino de química como possibilidade discursiva de mundo: aproximações com a educação sócio comunitária.** 2015, 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2015.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, 2011.

BERTOLINO, Josue. **A aplicação adaptada do método PBL (problem based learning) nas séries iniciais: um recurso para a significância do aprendizado.** 2016, 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências) Instituição de Ensino: Escola de Engenharia de Lorena, Lorena, 2016.

BESSA, Sônia, COSTA, Váldina G. Apropriação do conceito de divisão por meio de intervenção pedagógica com metodologias ativas. **Bolema**, Rio Claro, v. 33, n. 63, p. 155-176, 2019.

BEUREN, Elisabete P. **Formação de professores de Geografia à luz das Metodologias Ativas de ensino: desenvolvendo projetos interdisciplinares na educação básica**. 2017, 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) Instituição de Ensino: Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social - FUVATES, Lajeado, 2017.

BORGES, Thiago B. **Contribuições de uma sequência didática metodologicamente ativa para uma aprendizagem significativa no ensino de biologia no ensino médio**. 2018, 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências) Instituição de Ensino: Escola de Engenharia de Lorena, Lorena, 2018.

BRAGA, Keylla R. da S. **Elaboração e execução de um projeto interdisciplinar na área de ciências da natureza com adoção de metodologias ativas**. 2015, 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Natureza) Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

BUTZKE, Marco A., ALBERTON, Anete. Estilos de aprendizagem e jogos de empresa: a percepção discente sobre estratégia de ensino e ambiente de aprendizagem. **Revista de Gestão**, v. 24, n. 1, p. 72-84, 2017.

CARNEIRO, Virginia B. **Metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem: a autonomia discente**. 2018, 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

CARVALHO, Adriano A. de A. **KLS 2.0: uma ferramenta disruptiva de ensino**. 2018, 84 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) Instituição de Ensino: Universidade de Cuiabá, 2018.

CARVALHO, Aline D. S. de, OLIVEIRA, Vinícius I., GUEDES, Ana C. B. de S., & MARTINS, José L. Gestão da aprendizagem, proatividade e autonomia dos discentes: novas práticas. **Aturá - Revista Pan-Amazônica de Comunicação**, v. 1, n. 3, p. 175-188, 2017.

CARVALHO, Mariana M. **Botânica no ensino fundamental II: aplicação de conceitos do movimento CTS por meio de metodologia ativa**. 2017, 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências) Instituição de Ensino: Escola de Engenharia de Lorena, Lorena, 2017.

CARVALHO, Waldemar J. B. de. **Metodologias ativas no ensino médio concomitante com o ensino profissional e utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação**. 2018, 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

COOREY, Jillian. Active Learning Methods and Technology: Strategies for Design Education. **International Journal of Art & Design Education**, v. 35, n. 3, p. 337-347, 2016.

COSTA, Danielle R., BESERRA, Maria A. de S. & ALVES, Jarlene G. Impactos das mudanças e inovações no ensino superior. **Revista Expressão Católica**, v. 04, n. 02, p. 01-13, 2015.

COTTA, Rosangela M. M., COSTA, G. D. da. & MENDONÇA, Erica T. de. Portfólios crítico-reflexivos: uma proposta pedagógica centrada nas competências cognitivas e metacognitivas. **Revista Interface**, v. 19, n. 54, p. 573-588, 2015.

COTTA, Rosangela M. M., COSTA, Glauce D. da. Instrumento de avaliação e autoavaliação do portfólio reflexivo: uma construção teórico-conceitual. **Revista Interface**, v. 20, n. 56, p. 171-183, 2016.

DANIELLE, Aparecida N. S. Educação matemática: a articulação de concepções e práticas inclusivas e colaborativas. **Revista Educação, Matemática e Pesquisa**, v. 21, n. 01, p. 254-276, 2019.

DANTAS, Luciano J. **Cursos de tecnologia e perfil acadêmico de docentes: um estudo em instituição pública estadual de educação profissional tecnológica**. 2018, 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) Instituição de Ensino: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Nacional, 1950.

DIAS, Valdirene L. **Programa de formação continuada em avaliação para professores ingressantes do ensino fundamental II**. 2018, 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Instituição de Ensino: Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2018.

DIESEL, Aline, BALDEZ, Alda L. S. & MARTINS, Silvana N.. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DIESEL, Aline. **Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas no ensino**. 2016, 240 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) Instituição de Ensino: Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social - FUVATES, Lajeado, 2016.

DUARTE, Priscila V. C. **Plataforma khan academy: uma análise de suas potencialidades na visão de professores do ensino fundamental I de um município do interior de São Paulo**. 2018, 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

DUARTE, Veronica G. **Metodologias ativas e ensino de ciências na educação superior: um estudo a partir da percepção do aluno**. 2018, 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2018.

EMILIO, Tayana C. **Metodologias ativas no ensino fundamental anos finais e ensino médio: teóricos e estratégias**. 2018, 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018.

FERREIRA, Antônio E. Metodologias ativas de ensino e aprendizagem: uma experiência com docentes da educação básica. **Revista Realização**, 4 (7), 4-14. 2017.

FERREIRA, Máira da S. N., SILVA, Edson P. da. Jogos tipo “bean bag” em aulas de evolução. **Revista Ensino, Pesquisa, Educação e Ciência**, 19 (2797), 1-22. 2017.

FERREIRA, Robinalva B. **Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: trançado de avanços e desafios**. 2017, 383 f. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

FINI, Maria I. Inovações no ensino superior. Metodologias inovadoras de aprendizagem e suas relações com o mundo do trabalho: desafios para a transformação de uma cultura. **Revista Administração: Ensino & Pesquisa**, 19 (01), 176-183. 2018.

FISCHER, Marta L., CUNHA, Thiago R., MOSER, Ana M. & DINIZ, Ana L. F. Metodologias inovadoras no ensino da bioética para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Revista EdaPECI**, 18 (02), 128-142. 2018.

FONSECA, Sandra M., NETO, João A. M. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão de literatura. **Revista EdaPECI**, 17 (02), 185-197. 2017.

FORNECK, Kári L., FUCHS, Juliana T. & BERSCH, Maria E. Objetos digitais de aprendizagem para o ensino e a aprendizagem da leitura. **Revista Linguística**, 11 (02), 208-228. 2015.

FRANTZ, Débora de S. F. da S., NUNES, Janilse F., MARQUES, Iuri L. & MARQUES, Nelson L. R. Ensino híbrido com a utilização da plataforma moodle. **Revista Thema**, 15 (03), 1175-1186. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUJITA, Oscar M. O curso “ambiente virtual de aprendizagem” e a formação de professores: estratégias didáticas diferenciadas para uma capacitação à distância. **Revista Semina: Ciências Sociais e Humanas**, 37 (01), 67-76. 2016.

GODINHO, Jones. **Abordagens metodológicas que favorecem a construção da autonomia intelectual do estudante: o trabalho com simulação das Nações Unidas na escola Jones Godinho Manaus - AM 2015**. 2015, 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

GODOI, Guilherme A. de. **A construção de conhecimentos cartográficos: um estudo acerca da representação do espaço e sua relação com o conhecimento social na perspectiva Piagetiana**. 2018, 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

GUIMARÃES, Denise. **As danças indígenas na formação inicial em educação física: APP didático para o 2º ciclo do ensino fundamental**. 2019, 199 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) Instituição de Ensino Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2019.

JUNG, Hildegard S. **Educação básica e autonomia do educando: aproximações e distanciamentos entre Brasil e Chile**. 2018, 229 f. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade La Salle, Canoas, 2018.

JUNIOR, Christoval A. S. **Fotografia participativa: um recurso inovador dentro das metodologias ativas para educação.** 2018, 58 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) Instituição de Ensino: Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2018.

KRAVISKI, Mariane R. **Formar-se para formar: formação continuada de professores da educação superior – em serviço – em metodologias ativas e ensino híbrido.** 2019, 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) Instituição de Ensino: Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2019.

LACERDA, Flávia C. B., SANTOS, Leticia M. dos. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, 23 (3), 611-627. 2018.

LEITE, Bruno. Aprendizagem tecnológica ativa. **Revista Internacional De Educação Superior**, 4(3), 580-609. 2018.

LIMA, Valéria V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, 21(61), 421-434. 2017.

LOUREIRO, Ana C. **Do texto ao hipertexto: mapas e narrativas como potencialidades educativas.** 2017, 178 f. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARQUES, Ana P. A. Z. **A experiência da aplicação da metodologia ativa team based learning aliada à tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem.** 2019, 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019.

MARTINS, Alessandra dos S. **As metodologias ativas na prática de docentes do ensino profissional.** 2017, 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MATTOS, C. L. G. de. **Relatório Final da Pesquisa Imagens Etnográficas da Inclusão Escolar: o fracasso escolar na perspectiva de alunos.** PROCiência/UERJ. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MATOS, Fernanda C. C. **O pedagogo e o ensino de matemática: uma análise da formação inicial.** 2016, 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MELO, Renata dos A. **A educação superior e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem: uma análise a partir da educação sociocomunitária.** 2017, 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2017.

MENDONÇA, Erica T. de, COTTA, Rosangela M. M., LELIS, Vicente de P. & JUNIOR, Paulo M. C. Paradigmas e tendências do ensino universitário: a metodologia da pesquisa-ação como estratégia de formação docente. **Revista Interface**, 19 (53), 373-386. 2015.

MENDONÇA, Erica T. de, COTTA, Rosângela M. M., PAULA, Vicente de, MOREIRA, Tiago R. & CARVALHO, Paulo M. J. Integração intercampi no ensino: desenvolvendo competências do profissionalismo. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 40 (3), 344-354. 2016.

MERIGUE, Fulvia F. F. **Aprendizagem baseada em projetos: a concepção de docentes**. 2018, 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Instituição de Ensino: Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2018.

MILANEZ, Francisco R. **Um caminho audiovisual possível à aprendizagem: estudo de caso em uma amostra de crianças de uma escola pública de Porto Alegre**. 2017, 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MORAIS, Agnes P. M. de. **Metodologias ativas na formação inicial de professores: análise de práticas vivenciadas no ensino superior**. 2018, 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2018.

MORAN, José. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas, SP: papirus, 2007.

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

MOTA, Ana R., ROSA, Cleci T. W. da. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, 25 (2), 261-276. 2018.

MOURTHÉ, Carlos, A. J., LIMA, Valéria V. & PADILHA, Roberto de Q. Integrando emoções e racionalidade para o desenvolvimento de competência nas metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, 22 (65), 677-588. 2017.

MURTINHO, Amanda de B. **Impacto motivacional no aprendizado: estudos de casos em dois cenários de educação profissional**. 2017, 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) Instituição de Ensino: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2017.

NASCIMENTO, Enildo do. **Olhar dos professores sobre sua formação e atuação na educação infantil em uma perspectiva inclusiva**. 2018, 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Instituição de Ensino: Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2018.

OLIVEIRA, Alberto L. de. **Aprendizagem colaborativa em ambiente virtual de aprendizagem: a pesquisa do professor da educação básica**. 2015, 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) Instituição de Ensino: Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015.

OLIVEIRA, Ana P. C. de. **Identificação de iniciativas e dificuldades docentes para o atendimento ao interesse de estudantes da educação básica: estudo para a mobilização e o compartilhamento de estratégias didáticas para a aprendizagem das ciências**. 2016, 82

f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Natureza) Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

OLIVEIRA, Neide A. A. de. **Aprendizagem baseada em projetos na formação de alunos de um curso de licenciatura em letras: estudo de caso em uma instituição de ensino salesiana.** 2019, 127 f. Tese (Doutorado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologia da Inteligência e Design Digital, Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica: completo e essencial para a vida universitária.** [s.l]: Avercamp, 2006.

PAIS, Rosemary B. **Competências docentes na formação de professores para o ensino da matemática – a experiência da residência docente no colégio Pedro II frente à formação universitária.** 2017, 246 f. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PAULA, Jamili de. **Peer Instructio no ensino de astronomia: uma análise à luz da teoria sociointeracionista de Vygotsky.** 2019, 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2019.

PAULA, Rondinele S. de. **Tecnologias para apoio ao desenvolvimento de técnicas de educação ambiental.** 2018, 64 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente) Instituição de Ensino: Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, 2018.

PEREIRA, Zeni T. G., SILVA, Denise Q. Metodologia ativa: sala de aula invertida e suas práticas na educação básica. **Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio em Educación**, 16 (04), 63-78. 2018.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola;** trad. Bruno Charles Magne. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINO, Adriana S. **Educação a distância: propostas pedagógicas e tendências dos cursos de graduação.** 2017, 167 f. Tese. (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

POLEZI, Roberto A. **Mídias e ativismo pedagógico: possibilidades da educação sociocomunitária na docência universitária.** 2015, 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2015.

PRADO, Gustavo F. **Metodologias ativas no ensino de ciências: um estudo das relações sociais e psicológicas que influenciam a aprendizagem.** 2019, 369 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2019.

PRADO, Livia R. B. R. **Formação docente na modalidade a distância para ações inovadoras na educação superior.** 2018, 253 f. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2018.

QUIBAO, Matheus P., SILVA, Angélica C. ALMEIDA, Nicolay S. de, SILVA, Rosanna M., A. A., MUNIZ, Sérgio R. & PAIVA, Fernando F. Investigando a compreensão conceitual em física de alunos de graduação em cursos de ciências, engenharias e matemática. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, 41 (02), 12-23. 2018.

REIS, Angelina de F. M. V. dos. **Think pair share – TPS: aplicação no ensino fundamental I**. 2017, 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências) Instituição de Ensino: Escola de Engenharia de Lorena, Lorena, 2017.

REZENDE, Bruno A. C. **Gamificação como prática docente: possibilidades e dificuldades**. 2018, 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2018.

RIBEIRO, Geovani H. **Matemática, aprendizagem baseada em problemas: metodologia inovadora no 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública**. 2019, 117 f. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

ROCHA, Carlos J. T. da, MALHEIRO, João M. da S. Interações dialógicas na experimentação investigativa em um clube de ciências: proposição de instrumento de análise metacognitivo. **Revista de Educação em Ciências e Matemática**, 14 (29), 193-207. 2018.

ROCHA, Marconi. **A influência da atividade experimental na aprendizagem potencialmente significativa de soluções químicas para alunos do ensino médio**. 2018, 187 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2018.

RODRIGUES, Elizabeth P. **Sala de aula invertida integrada à aprendizagem por pares: metodologias ativas comparadas à classe tradicional no ensino de História**. 2019, 96 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

RODRIGUES, Pamella B. **Categorias do raciocínio geográfico e níveis de conhecimento: o uso de indicadores de alfabetização geográfica (IAG) no ensino médio**. 2018, 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

ROSA, Sandra H. da S. **Educação ambiental baseada em projetos: uma aplicação no ensino médio e fundamental**. 2017, 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências) Instituição de Ensino: Escola de Engenharia de Lorena, Lorena, 2017.

SANTOS, Glauco de S. **Reflexões docentes no ensino híbrido: o papel do professor no uso da tecnologia em sala de aula**. 2018, 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANTOS, Hélen G. **Ilhas interdisciplinares de racionalidade e o ensino de ciências da natureza: construindo um ambiente de aprendizagem investigativo e interdisciplinar sobre a atividade leiteira**. 2019, 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.

SANTOS, Lysley F. dos. **Desafios e possibilidades no processo de ensinar e aprender História: a sala de aula invertida.** 2018, 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica) Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2018.

SANTOS, Mara L. da S. F. de S. **Aprendizagem baseada em projetos aplicada no ensino de matemática do ensino médio.** 2018, 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências) Instituição de Ensino: Escola de Engenharia de Lorena, Lorena, 2018.

SAVICZKI, Sheila C. **Prática pedagógica de professores em cursos técnicos de nível médio: aplicação de metodologias ativas.** 2019, 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SENA, Kamylla G., RABELO, Liliane G. & ESCALANTE, Rogério D. Metodologias ativas de ensino e o impacto inovador na graduação. **Revista EDaPECI**, 18 (03), 71-79. 2018.

SERQUEIRA, Caroline F. C. **A sala de aula invertida no contexto da educação básica: possibilidades de mudança na prática docente.** 2017, 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

SILVA, Claudinei G. da. **Utilização das tecnologias de informação e de comunicação nas aulas de filosofia do ensino médio.** 2019, 148 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SILVA, Daniel F. da. **O jogo como recurso pedagógico de ensino: uma proposta para os números relativos.** 2017, 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências) Instituição de Ensino: Escola de Engenharia de Lorena, Lorena, 2017.

SILVA, Erick dos S. ENEM, prática docente e metodologias ativas: uma equação que não fecha. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, 36 (01), 55-68. 2019.

SILVA, Roberto R. D. da. Estetização pedagógica, aprendizagens ativas e práticas curriculares no Brasil. **Revista Educação & Realidade**, 43 (02), 551-568. 2018.

SILVEIRA, Miguel L. da. **A música como linguagem no processo de alfabetização científica nas aulas de química.** 2019, 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Química) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

SOBRAL, Maria do S. C. **Relevância dos laboratórios de aulas práticas na formação inicial de professores de ciências e biologia.** 2015, 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SOUSA, Ronyelle A. de. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: trajetórias e estratégias utilizadas na docência no curso de educação física da URCA/IGUATU.** 2019, 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional Ensino na Saúde) Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Iguatú, 2019.

SOUSA, Sidinei de O. **Blended online POPBL: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e organizada em projetos.** 2015, 278 f. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2015.

SOUZA, Débora V. de, FONSECA, Rogério F. da. Reflexões acerca da aprendizagem baseada em problemas na abordagem de noções de cálculo diferencial e integral. **Revista Educação, Matemática e Pesquisa**, 19 (01), 197-221. 2017.

SOUZA, Edson C. **Metodologias ativas de aprendizagem para nativos digitais no ensino superior.** 2018, 69 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) Instituição de Ensino: Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2018.

SOUZA, Flavia A. G. de. **Percepção do licenciando em química sobre a contribuição do laboratório virtual em química, virtual lab, para o ensino-aprendizagem das reações químicas inorgânicas no ensino médio.** 2015, 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino das Ciências) Instituição de Ensino: Universidade do Grande Rio – Prof José de Souza Herdy, Duque de Caxias, 2015.

TAMAE, Rodrigo Y. **Técnicas de mineração de dados em educação híbrida desenvolvida segundo a abordagem CCS.** 2018, 310 f. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2018.

TONON, Rosângela B. **Percepção dos docentes sobre uso de metodologias ativas mediadas pela plataforma KLS 2.0.** 2017, 81 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) Instituição de Ensino: Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2017.

UFPR LITORAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral.** Matinhos, 2014.

VALE, Thiago S. **A construção da educação geográfica na cultura digital.** 2018, 403 f. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

VALÉRIO, Marcelo, MOREIRA, Ana L. O. R., BRAZ, Bárbara C. & NASCIMENTO, William J. do. A sala de aula invertida na universidade pública Brasileira: evidências da prática em uma licenciatura em ciências exatas. **Revista Thema**, 16 (01), 195-2011. 2019.

VAZZI, Marcio R. G. de. **O arduíno e a aprendizagem de física: um kit robótico para abordar conceitos e princípios do movimento uniforme.** 2017, 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.

YOSHIZAWA, Erica. **Sala de aula invertida: um estudo das percepções dos professores na experiência da metodologia SAI.** 2018, 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CAPÍTULO 3

PENSAMENTO, LINGUAGEM E FORMAÇÃO DE CONCEITOS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE QUÍMICA

Kleyfton Soares da Silva, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, UFS
Mayrane Carla Marques do Nascimento, Mestre em Química e Biotecnologia, UFAL
Johnnatan Duarte de Freitas, Doutor em Química e Biotecnologia, UFAL

RESUMO

Este texto traz discussões acerca do pensamento, linguagem e formação de conceitos, com o objetivo de compreender suas inter-relações e possibilidades para o desenvolvimento linguístico do sujeito. Como parte metodológica desta pesquisa de cunho bibliográfico, recorreu-se aos conhecimentos de pensamento e linguagem em Lev Semionovich Vygotsky, destacando os principais elementos envolvidos na comunicação. Em seguida, apresentou-se discussões sobre a natureza lógica do “conceito” trazida pelo filósofo norte americano Charles Sanders Peirce e a perspectiva didática aludida pelo educador matemático e psicólogo francês Gérard Vergnaud. As diferentes abordagens acerca da formação de conceitos, somadas à noção de pensamento e linguagem em Vygotsky, contribuem para a compreensão do fenômeno de aprendizagem nos diversos campos do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Desenvolvimento linguístico. Psicologia da educação.

INTRODUÇÃO

É muito difícil imaginar que o ser humano realize tarefas sem se utilizar da linguagem. O tempo todo a linguagem está expressa nas nossas ações, seja de maneira verbalizada ou corporal. Fato é que o atendimento das nossas necessidades cotidianas necessita de um recurso para nos comunicar com o mundo. A comunicação se dá, portanto, principalmente por meio da expressão da linguagem.

Pesquisas sobre a linguagem levantaram possibilidades para a compreensão de fenômenos de aprendizagem, como a aquisição de conceitos. Para essa abordagem, no entanto, torna-se imprescindível relacionar a linguagem com o pensamento. Embora existam regiões cerebrais específicas para o processamento da linguagem e do pensamento, elas estão associadas umas às outras (GAZZANIGA et al., 2006), de modo que quando pensamos em algo, naturalmente o sistema de linguagem é ativado para responder aos pensamentos do sujeito. Na verdade, essa questão de dissociação ou associação dos mecanismos de linguagem e pensamento foi e continua sendo foco de pesquisas, dada a sua complexidade.

Nesse sentido, este texto traz discussões acerca do pensamento, linguagem e formação de conceitos, com o objetivo de compreender suas inter-relações e possibilidades para o desenvolvimento linguístico do sujeito.

Em um primeiro momento, recorreu-se aos conhecimentos de pensamento e linguagem em Vygotsky, destacando os principais elementos envolvidos na comunicação. Depois, apresenta-se discussões sobre a natureza lógica do “conceito” trazida pelo filósofo norte americano Charles Sanders Peirce e a perspectiva didática aludida pelo educador matemático e psicólogo francês Gérard Vergnaud.

PENSAMENTO E LINGUAGEM EM VYGOTSKY

Segundo Vygotsky, citado por Praxedes (2017), o pensamento e a linguagem andam em paralelo, mas no estágio da infância é possível identificar claramente características que fazem percebê-los como processos distintos. Por exemplo, quando uma criança que não possui uma linguagem verbal sistemática chora insinuando estar com fome, ela está expressando um comportamento não verbal, uma vez que ela se encontra na fase pré-linguística do pensamento.

Quando uma criança dos 0 aos 2 anos é desafiada a adquirir algum objeto que não está ao seu alcance, ela usa estratégias práticas para conseguir esse feito, não há uma forma elaborada de pensamento, mas direta, arriscada, uma vez que ela se encontra na fase pré-linguística do pensamento.

Com o desenvolvimento da fala e do pensamento, torna-se quase impossível desvincular o pensamento da linguagem. Por meio da interação social o sujeito vai adquirindo esquemas cognitivos mais sofisticados, em que há o entrelaçamento da fala intelectualizada e do pensamento verbal.

Brites e Cássia (2012, p. 182) destacam que para Vygotsky,

o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, pelos instrumentos linguísticos, mas também pela experiência social e cultural da criança – o seu crescimento intelectual depende do domínio que tem sobre os meios sociais do pensamento. Com o desenvolvimento da fala interior e do pensamento verbal é a natureza do próprio desenvolvimento que se transforma.

Com isso, o sistema biológico vai se constituindo em social, e o ser humano vai desenvolvendo habilidades de comunicação por meio dos signos e pensamentos abstratos. Se voltarmos para o exemplo da criança, quando ela cresce e aprende novas habilidades, ela vai começar a elaborar estratégias, prever situações, abstrair, ou seja, vai ter um pensamento complexo, sempre acompanhando formas de linguagem mais precisas.

Na página XII do prólogo do tradutor em “A construção do pensamento e da linguagem” (VYGOTSKY, 2001), Paulo Bezerra comenta que:

O signo, enquanto meio externo, à semelhança de um instrumento de trabalho, medeia a relação do homem com o objeto e com outro homem. Por intermédio dos signos, que Vigotsky vê como uma espécie de “órgãos sociais”, o indivíduo assimila o seu comportamento, inicialmente o exterior e depois o interior, assimilando as funções psíquicas superiores.

A mediação feita pelo signo é responsável pelas diferentes formas de comunicação na sociedade. Não se pode desconsiderar que a função da linguagem é, sobretudo, comunicativa e serve à relação social. Conforme reitera Ponzio (2016), Vygotsky investigou as relações existentes entre linguagem externa e interna, entre sentido e significado, nos processos cognitivos associados à linguagem verbal.

Nessa complexidade de desenvolvimento da linguagem, entra em cena o processo de formação de conceitos, ou seja, de construtos elaborados para a compreensão do meio. Nesse sentido, em consonância com os estudos de Vygotsky, Júnior, Moraes e Gonçalves (2016, p. 4900) ressaltam que:

O processo de formação dos conceitos não ocorre de uma maneira passiva, por meio do simples vínculo associativo entre um determinado estímulo e a resposta, como nos animais. O domínio do conceito pode ser correlato ao domínio da palavra, ou do signo, por meio do qual o indivíduo passa a estar apto a se afastar dos ditames impostos por sua natureza biológica, subordinando o seu comportamento à sua própria vontade.

Dessa forma, pensamento e linguagem se apresentam como funções cognitivas associadas à formação de conceitos. Na sequência, a noção de conceito será abordada em diferentes perspectivas, objetivando-se alcançar uma compreensão do processo de aprendizagem nas mais diferentes áreas do conhecimento.

A FORMAÇÃO DE CONCEITOS: UM PROCESSO COMPLEXO DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E APRENDIZAGEM

O ambiente de aprendizagem é o principal foco de pesquisas educacionais. Experiências têm mostrado que o desenvolvimento de habilidades e competências escolares é fortemente influenciado pelas estratégias metodológicas, recursos didáticos e estado motivacional do aprendiz (HATTIE; DONOGHUE, 2016).

Se, por um lado, algumas investigações em psicologia tentam esclarecer a relação entre os processos de aprendizagem e o funcionamento das funções psicológicas do indivíduo à luz de vertentes diversas, por outro, educadores investem no estudo do grupo como estrutura, isto

é, de fenômenos de sala de aula que envolve o aluno, o saber e o professor na consolidação da aprendizagem e transferência de conhecimentos.

No contexto da sala de aula, ao que tudo indica, todo movimento pedagógico é direcionado à construção do conhecimento, que por sua vez desencadeia processos psicobiológicos comumente avaliados por educadores através das respostas comportamentais dos alunos. A perspectiva de construção do conhecimento aqui adotada refere-se “ao modo pelo qual cada um apreende a informação e aprende algum conteúdo. Neste caso, o sujeito não propriamente ‘constrói’ o saber, somente apropria-se de um conhecimento já estabelecido” (WERNECK, 2006, p. 175).

Nesse sentido, aprender um conteúdo significa associar os novos eventos e objetos observados a conhecimentos que o sujeito já possui, de modo que o construto produzido seja significativamente apreendido e reproduzido. Novak e Gowin (1984) chamam de conceito justamente a regularidade observada em eventos ou objetos designada por algum rótulo.

Assim, o ato de aprender consiste em integrar novos conceitos a uma estrutura cognitiva dinâmica e idiossincrática do aprendiz. Essa perspectiva ressoa da Teoria da Aprendizagem Significativa, desenvolvida pelo psicólogo da educação estadunidense David Paul Ausubel na década de 60, e que considera o processo ativo de aquisição e retenção de conhecimentos requisito para a atribuição de significados às experiências escolares do aluno, de acordo com os seus conhecimentos prévios (AUSUBEL, 2000).

Conhecer a natureza psicológica e biológica do processo de aprendizagem sempre foi um grande desafio. E se o delineamento de estratégias pedagógicas deve considerar o funcionamento psicológico do sujeito e as condições ambientais para que a aprendizagem ocorra, então, o estudo do comportamento humano diante de situações de aprendizagem contribui para ampliar o leque de possibilidades metodológicas que levem em conta as necessidades individuais do sujeito.

Graças ao movimento multidisciplinar das várias áreas do conhecimento, pesquisadores têm se debruçado na missão de juntar as peças de um quebra-cabeça intitulado “como o aluno aprende?” para aprimorar a educação e, conseqüentemente, a qualidade de vida da população. É importante destacar que embora exista uma compartimentalização de áreas e disciplinas providas com identidades epistemológicas específicas, o campo da educação e, mais especificamente, o da aprendizagem, tem seu fundamento majoritariamente em investigações filosóficas e psicológicas que não estiveram necessariamente voltadas à resolução de problemas

da educação. Com efeito, de tempos em tempos há novas pesquisas e reflexões com base no que já existe e novos conhecimentos são produzidos.

Um olhar filosófico sobre o “conceito”, em consonância com o modelo lógico da Teoria dos Signos (Semiótica) desenvolvida pelo filósofo e cientista Charles Sanders Peirce, o definiria como o resultado da elaboração cognitiva que o sujeito faz a partir de um signo para conceber a ideia ou o significado do que é percebido (PEIRCE, 1931).

Por exemplo, a palavra átomo ou o desenho de um átomo são representações ou signos de um objeto cuja interpretação pelo sujeito/intérprete depende do desencadeamento de outros signos verbais, visuais etc. Essa tradução mental do primeiro signo é chamada *interpretante* e ela estabelece uma relação com o objeto pela mediação do signo.

Peirce (1931) categorizou as maneiras como os fenômenos são percebidos pelo homem em três dimensões: a *primeiridade* refere-se ao pensamento presente, imediato, a percepção da qualidade, a primeira sensação das coisas; a *secundidade* está relacionada ao factual, o concreto; a *terceiridade* é de ordem interpretativa, envolve o pensamento em signos (SANTAELLA, 2000).

Em um primeiro momento, a representação (signo) de um átomo se apresenta ao intérprete em forma de qualidade, sem necessariamente carregar um significado, como o que provavelmente acontece com alguém que não tem conhecimentos de química. Numa segunda ordem, um processo perceptivo mais acurado entra em ação para suscitar a noção de átomo como sendo algo real e tangível. Um leigo pode até saber, em termos práticos, o que é um átomo, porém não avança no processo interpretativo.

Por exemplo, ao mostrar uma representação de um átomo, o professor pergunta ao aluno do que isso se trata e tem como resposta “um átomo”, mas ao perguntar o que é um átomo, o professor é surpreendido com a frase “não sei”. É chegada a *terceiridade*, que recorre a uma elaboração cognitiva mais robusta e tem tudo a ver com a formação do conceito. O entendimento do átomo no sentido mais amplo (*terceiridade*) a partir de uma representação qualquer requisita uma síntese intelectual que resulta da interpretação da relação do signo/representação (*primeiridade*) com o objeto (*secundidade*), constituindo-se no significado.

Diante do exposto, o “conceito” é o resultado do processo de significação dos fenômenos e experiências cotidianas, que para serem interpretadas precisam passar por um tratamento intelectual cujo estabelecimento de relações entre o signo e o objeto faz emergir o

pensamento consciente. Portanto, em que medida o conhecimento da estrutura psicológica da noção de formação de conceitos interessa no âmbito escolar?

Quanto ao ensino, Moreira (2011) ressalta que os conceitos nem sempre são valorizados como forma significativa de retenção de conhecimentos, mas são comumente substituídos por meras definições. Uma forma de atacar o problema da conceitualização – nomeadamente a falta de interpretação significativa dos fenômenos – consiste em identificar nos erros dos alunos, os entraves que os levam a falhar aquando da resolução de problemas.

Com efeito, a Teoria dos Campos Conceituais, desenvolvida na década de 80 pelo matemático e psicólogo francês Gérard Vergnaud, constitui-se numa base para o estudo do complexo sistema de conceitualização dos campos das ciências e das técnicas. “A sua finalidade é fornecer um quadro que permita compreender as filiações e as rupturas entre conhecimentos...” (VERGNAUD, 1991, p. 133).

Vergnaud colocou o problema da conceitualização em termos de operacionalização de esquemas cognitivos. Tais esquemas referem-se à organização invariante das condutas do sujeito para uma classe de situações (VERGNAUD, 2007). Os esquemas guardam padrões automatizados de conhecimentos-em-ação (conceitos e teoremas-em-ação) que permitem o indivíduo agir diante das situações.

Segundo o mesmo autor, o “conceito” abarca três elementos interdependentes, a saber: conjunto das situações que são sentido ao conceito (a referência); conjunto das invariantes nas quais assenta a operacionalidade dos esquemas (o significado); conjunto das formas pertencentes e não pertencentes à linguagem que permitem representar simbolicamente o conceito, as suas propriedades, as situações e os procedimentos de tratamento (o significante) (VERGNAUD, 1991).

Nesse viés, o pesquisador interessado em compreender o processo de conceitualização de um aluno em um dado campo conceitual pode recorrer aos seus esquemas cognitivos por meio de estratégias que o coloquem em atividade e explicitem os significantes e os esquemas associados.

É importante destacar que os esquemas são constituídos de invariantes operatórias fundamentalmente lógicas. Por exemplo, quando um aluno é solicitado para resolver um problema de estrutura atômica do tipo “qual é a massa molecular de um elemento X que contém seis prótons, seis elétrons e seis nêutrons?”, pode-se ter “doze” como resposta. Evidentemente,

o esquema evocado pelo estudante foi o teorema-em-ação $A = p + n$ (massa atômica = prótons + nêutrons), que corresponde a uma proposição, pois é uma afirmação suscetível de ser verdadeira ou falsa. Porém, há alguns conceitos implícitos relacionados ao que vem a ser partículas subatômicas, elemento, massa atômica etc. Esses conceitos-em-ação fazem parte das invariantes operatórias do tipo função proposicional. Não são proposições, mas são elementos essenciais para a construção dessas (VERGNAUD, 1991; MOREIRA, 2002).

A abordagem da questão da formação de conceitos baseada na Teoria dos Campos Conceituais dá abertura para a discussão de técnicas e métodos voltados ao ensino de ciências quando informa ao educador alguns elementos que operacionalizam os esquemas dos estudantes.

A técnica de mapeamento conceitual criada na década de 1970 por Joseph Donald Novak, por exemplo, tem sido globalmente utilizada para “mapear” a organização conceitual sobre uma determinada questão que se encontra disponível na estrutura cognitiva do sujeito. Não se trata de um dispositivo válido para a explicitação de esquemas propriamente ditos e compreensão das invariantes que os cercam em sua totalidade, mas de um revelador de caminhos que o aluno ou professor deve seguir para estruturar ou decodificar ideias.

Dessa forma, o mapa conceitual pode servir como um indicador de elaborações mentais que fazem do sujeito um conhecedor de uma complexa rede proposicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo realizado, compreendeu-se que pensamento e linguagem são funções cognitivas associadas uma à outra, de modo que a comunicação nas relações sociais se constitui como um mecanismo de codificação e decodificação de signos culturalmente e socialmente construídos pelos indivíduos.

A linguagem e pensamento são essenciais no processo de aprendizagem de conceitos, uma vez que envolve a aquisição de um sistema simbólico e perceptivo que se integram à consciência humana.

Em suma, as diferentes abordagens acerca da formação de conceitos, somadas à noção de pensamento e linguagem em Vygotsky, contribuem para a compreensão do fenômeno de aprendizagem nos diversos campos do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D.P. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2000.

BRITES, I.; CÁSSIA, R. Recensão de Vigotsky, L. S. (2005). Pensamento e Linguagem. **Revista Lusófona de Educação**, 22, 2012.

GAZZANIGA, M. S. et al. **Neurociência cognitiva: a biologia da mente**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HATTIE, J. A. C.; DONOGHUE, G. M. Learning strategies: a synthesis and conceptual model. **Science of Learning**, v. 1, n. 16013, p. 1-13, 2016.

JÚNIOR, A. D. L.; MORAES, B. M.; GONÇALVES, R. M. P. Linguagem e formação de conceitos: uma leitura a partir da escola de Vigotski. **Fórum linguístico**, v. 13 n. 4, p. 4895-4908, 2016.

MOREIRA, M. A. A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 7, n. 1, p. 7-29, 2002.

MOREIRA, M. A. Why concepts, why meaningful learning, why collaborative activities and why concept maps? **Aprendizagem significativa em revista**, v. 1, n. 3, p. 1-11, 2011.

NOVAK, J. D; GOWIN, D. B. **Learning how to learn**. New York: Cambridge University Press, 1984.

PEIRCE, C. S. **Collected Papers of Charles Sanders Peirce**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931.

PONZIO, A. Pensamento e palavra em Lev S. Vygotsky. **Fórum linguístico**, v. 13 n. 4, p. 1550-1558, 2016.

PRAXEDES, M. (VÍDEO). Pensamento e Linguagem em Vygotsky. Acesso em 07 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9An5KgR-Ae8>

SANTAELLA, L. A. **A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas**. São Paulo: Pioneira, 2000.

VERGNAUD, G. La théorie des champs conceptuels. **Recherches em didactiques dès mathématiques**, v. 10, n. 2/3, p. 133-170, 1991.

VERGNAUD, G. Représentation et activité : deux concepts étroitement associés. **Recherches en Education**, n. 4, p. 1-11, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERNECK, V. R. Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio**, v. 14, n. 51, p. 173-196, 2006.

CAPÍTULO 4

O GERENCIAMENTO DE PROJETOS COMO ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO E GESTÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Rita de Cassia Sousa, Graduada em Letras Português/Inglês, UEG. Agente Administrativo Educacional, Governo de Goiás

Leonardo Guimarães Medeiros, Mestre em Agronegócio, UFG. Professor EBTT, IF Goiano

RESUMO

As relações interpessoais e a heterogeneidade de opiniões que existem no ambiente escolar instiga a existência de várias situações conflituosas, dessa forma há uma necessidade de encontrar mecanismos para mediar os conflitos de forma a solucioná-los, nessa busca o gerenciamento de projetos se apresentam como um pertinente meio. À vista disso, o presente artigo objetiva discutir o gerenciamento de projetos como ferramenta estratégica na gestão e mediação de conflitos com foco o ambiente escolar. Esse estudo discute conceitos como conflitos, mediação de conflitos e gerenciamento de projetos como estratégia de mediação de conflitos. A metodologia utilizada para tal propósito parte de pesquisa descritiva com abordagem qualitativa a partir de pesquisas bibliográficas. Respaldo-se na evidência dos conceitos aqui apresentados, pode inferir-se que a gestão de projetos como forma de mediar os conflitos escolares promove espaço adequado para o diálogo, a resolução de conflitos e consequentemente proporciona uma cultura de paz.

PALAVRAS-CHAVE: Conflitos. Mediação de conflitos. Gestão de projetos. Ambiente escolar.

INTRODUÇÃO

A educação, assim como outros processos, é uma atividade social. Busca formar cidadãos críticos e reflexivos capazes de compreender e transformar o seu meio de acordo com as suas necessidades e as necessidades da sua comunidade. No âmbito escolar, a relação professor e aluno, aluno e aluno, gestores e coordenadores entre outros não está aquém do surgimento dos conflitos.

A escola é um ambiente onde a convivência é constante, sendo inevitáveis o conflitos, com isso é possível surgir comportamentos inerentes a simpatia, empatia, diferenças ou indiferenças. A gestão escolar e todos os participantes dela devem estar preparados para lidar com os conflitos que surgem cotidianamente, e para isso, é imprescindível que tenham conhecimentos de métodos para tentar minimizar os problemas que surgem. Desta forma, este estudo empenha-se discorrer sobre a problemática baseada na seguinte indagação: A partir do

surgimento de conflitos internos e externos no ambiente escolar, como a gestão de projetos pode auxiliar na mediação desses conflitos?

Partindo de tais pressupostos, este artigo apresenta pesquisas bibliográficas, nas quais são realizados levantamentos dos principais autores que discutem o mesmo intento de estudo. Após o levantamento, procedeu-se com leituras e fichamentos, onde foi estabelecido um diálogo entre os autores lidos para desta forma alcançar uma análise crítica, bem como identificar a resposta da problemática. O método utilizado para alcançar os objetivos pretendidos foi o descritivo e com abordagem qualitativa. Analisou a gestão de projetos como forma de mediação de conflitos internos e externos no ambiente escolar, visando a minimização dos conflitos e melhoria do processo de ensino aprendizagem, bem como as relações pessoais e interpessoais entre os indivíduos ativos e componentes do espaço escolar.

Posterior a pesquisa bibliográfica quatro pontos de argumentação foram dissertados para compreensão e reflexão do tema em estudo. A princípio discorreu sobre os conflitos internos e externos e suas implicações no processo de ensino aprendizagem; em seguida explana-se sobre a gestão e mediação de conflitos; o papel do gestor na mediação dos conflitos. Por último apresenta-se sobre o gerenciamento de projetos como forma de mediação e gestão de conflitos no ambiente escolar em prol de uma melhor aprendizagem e interação entre os indivíduos.

CONFLITOS INTERNOS E EXTERNOS E SUA IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

A necessidade de uma organização que busque minimizar os impactos dos conflitos existentes na interação entre os indivíduos ou grupos, perdura até os dias atuais, seja na escola, em casa, no trabalho e tantos outros espaços na sociedade. Vygotsky (1989) acredita que, diferente dos animais, os seres humanos não estão limitados a sua existência singular e suas experiências próprias, mas que a experiência individual agrega-se, expande-se e aprofunda-se a partir da apropriação das interações sociais. Essa interação é imprescindível para o desenvolvimento humano enquanto sujeito social. É a partir desses e outros contextos que o comportamento e a personalidade dos indivíduos se desenvolvem.

Essa é a forma encontrada pelo ser humano para relacionar uns com os outros, as reuniões entre os amigos, o convívio no trabalho, convívio familiar entre outros são representações típicas das relações sociais. O ser humano é singular, ou seja, cada um possui suas individualidades, crenças, valores, ideologias de tudo que está ao seu redor, é preciso que se desenvolva enquanto ser individual, para dessa forma integrar-se a um grupo.

O vínculo com um grupo social é subsidiado consequentemente pela ideia de interesses particulares, como nos reafirma Vygotsky (1989), que as interações entre duas ou mais pessoas ocorrem sobre o subsídio cultural, principalmente na forma de concepções, ideias e crenças que já são internalizadas por cada indivíduo. Alguém que gosta de determinado gênero musical consequentemente tem mais predominância a buscar interagir com pessoas com os mesmos gostos musicais.

Relacionar-se a partir da ideia de assimilação de desejos e costumes pode gerar tanto a associação como a dissociação dos indivíduos. A ideia de que os opostos se atraem, nem sempre funciona quando o quesito é agrupamento. Essa interação é baseada em afinidades. Quando dizemos isso não significa que não existe conflitos, pelo contrário, os conflitos existem e são elencadas das poucas divergências de ideias, Chrispino (2002 p. 30) “[...] podemos dizer que o conflito faz parte do processo comum de interação de uma sociedade aberta” quanto mais pessoas se interagem, mais divergências são evidenciadas.

O agrupamento social fez-se preciso desde a origem do homem principalmente para defender a sua existência. Atividades diárias diversas e complexas poucas são realizadas individualmente. A essência humana necessariamente tende a unir-se ao outro, sua plenitude é encontrada ao compor um determinado grupo social como nos corrobora Garcia (2015) ao falar sobre a organização dos bandos ou também conhecidos como Hordas de caçadores-coletores que prevalecia um modo de vida cooperativo, necessário para a subsistência do grupo, a organização para a caça de animais, por exemplo, necessitava ser realizado em equipe e exigia dos componentes do grupo boa coordenação motora.

Diante do exposto fica evidente a necessidade de viver coletivamente, e é a partir dessa consciência que a união dos seres humanos desde os tempos remotos começaram a si formar e com o passar dos tempos a formar diversos tipos de organizações, a exemplo a sociedade.

Todo grupo e conjunto de pessoas seguem normas e regras e são elas que compõem o que chamamos de cultura de uma sociedade. Essa cultura não restringe apenas a isso, inclui crenças, valores, hábitos, culinária, entre outros. Como dito há normas e regras e esse processo, a relação social, encadeiam diversos conflitos. O conflito é o choque de opiniões, pensamentos, ideias diferentes entre duas partes.

Desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender/não

vender, casar/não casar-se, etc.) ou interpessoal sobre o qual nos determos. São exemplos de conflitos interpessoal a briga de vizinhos, a separação familiar, a guerra e o desentendimento entre alunos (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002).

Outra importante definição sobre conflito vem de Miranda (2012) que define o conflito como sendo o entrelaçamento de ideias ou de interesses, em virtude do que se forma o embate ou divergência entre fatos, coisas, ou pessoa. O conflito a partir dessa concepção pode ser definido como contraditório e ele acrescenta que os conflitos surgem quando há necessidade de escolha entre situações que podem ser consideradas incompatíveis. Ao passo que as relações entre as partes podem ser mais fortalecidas ou deterioradas em função de como seja o processo de resolução de conflito.

As definições de conflitos demonstram que ele surge a partir da relação nossa com o outro, e o ambiente escolar prevalece o convívio e as interações sociais. Nesse espaço os alunos comunicam, compartilham, desenvolvem, constroem afetos, relações, sentimentos, emoções e conseqüentemente os conflitos ocorrem.

Não devemos confundir conflito com violência, o conflito emerge em todo contexto social, e somente torna-se uma violência em si, quando o primeiro não é tratado de forma pertinente. Tratar os conflitos dessa maneira é identificar os motivos pelo qual encadeiam o atrito de ideias e a partir disso procurar soluções cabíveis para ambas as partes envolvidas. Em outras palavras normalmente só é praticado um ato violento quando as partes envolvidas no conflito não chegam em comum acordo sozinhos ou mediados por outros.

O conflito integra-se a vida em sociedade (quer contemporânea, quer antiga). Ainda no espaço de entendimento do conceito, podemos dizer que os conflitos se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Dessa forma não há noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras diferentes. (A. CHRISPINO e R. S. P. CHRISPINO, 2011)

Várias são as causas para o surgimento dos conflitos e conseqüentemente em dados momentos a violência em si, podemos destacar as discriminações sociais, culturais, étnicas, religiosas, de gênero, etc., um currículo escolar pouco significativo para os alunos, a escassez de diálogo e escuta participativa e democrática entre alunos e escola, humilhação pública sofrido pelo aluno, principalmente quando essa exposição relaciona-se aos seus desempenhos pedagógicos insatisfatórios, bem como a estrutura da escola, o número de alunos por turma que dificulta atender os alunos na sua individualidade.

Dessa forma, relacionado as causas, Chrispino (2002 p.38) diz que:

Há, por exemplo, conflitos de percepção (cada um ver à sua maneira um fenômeno externo); conflitos de interesse e necessidade (quando existe um problema concreto e se busca unilateralmente a conquista do desejo. É o estilo – “um ganha-outro perde”); conflitos de recurso (surgem pelo conflito entre pessoas com recursos financeiros, de tempo, de capacidade diferentes); conflitos por atividades (se originam pela maneira ou percepção diferentes frente a uma atividade ou ação); conflito por status (quando o conflito surge nos jogos ou disputas); conflitos de valores e crenças (quando um se acha detentor de valor ou crença diferente e superior às demais).

Os fatores que influenciam o conflito podem ser externos, questões sociais, problemas familiares, situações econômicas, entre outros. E internos. Os fatores internos surgem no próprio ambiente escolar, e o mais frequente é a relação professor e aluno. Segundo Freire (1996) existem professores característicos que influenciam de forma positiva, bem como negativa na vida do aluno, fazendo com que este carregue marcas dessa influência para a vida social, o professor competente, o professor autoritário, o professor silencioso e aquém da realidade escolar, o professor irresponsável, o professor amoroso, o professor frio, burocrático, etc. Todos eles influenciam na formação do indivíduo, refletindo futuramente na realidade social e profissional do aluno

De acordo com Chrispino, A.; Chrispino (2011) a escola, espaço de convívio e palco de eclosão dos conflitos, na maioria das vezes pouco conhece ou sabe lidar com estes, na maior parte dos casos eles são vistos de forma negativa ou as vezes não visto como tal, bem como são pouco conceituados. Por terem essa concepção e serem associados a violência procuram sempre os corrigir e evita-los, posto que o conflito é percebido como algo que fere a ordem social.

A interpretação negativa deles no ambiente escolar dar-se também por não compreender ou até mesmo não aceitar que é válido o diálogo e compreensão dos motivos que levaram os alunos a conflitarem. Na concepção tradicional os conflitos, principalmente em âmbito escolar, assina-la para algo desastroso, que gera violência e balburdia, sendo veemente criticado. Frequentemente vemos salas carregarem o título pejorativo de bagunceira, arruaceira e outros tantos termos, isso gera a exclusão das mesmas ao não criar métodos que intenta compreender e colaborar com a mudança dessa realidade, que provoca essa adjetivação.

Segundo Chrispino (2002 p.39) outro conceito muito importante construído em torno do conflito é aquele que diz que “o conflito atento contra a ordem”. Na verdade, o conflito é a manifestação da ordem em que ele próprio se produz e da qual se derivam suas consequências principais. O conflito é a manifestação da ordem democrática que o garante e sustenta.

E quando dito isso o autor corrobora a nossa compreensão da relevância do conflito no âmbito escolar, conflitar é evitar a desordem, é buscar discutir os assuntos de forma democrática e tentar fazer serem ouvidos, compreendidos, respeitados. Caso contrário gera a indisciplina e a violência, por isso é tão relevante ouvir ambas as partes envolvidas no conflito.

É imprescindível que toda gestão escolar, diretores, professores sejam preparados para lidar com os “diferentes” em todas as etapas da educação desde o ensino a avaliação; que sejam instrumentalizados para identificar o conflito antes de seu surgimento e preparados para mediar o conflito quando de seu estabelecimento (CHRISPINO, 2002 p.26).

Aprender a lidar com os conflitos não é ser inimigo da ordem e da disciplina, pelo contrário, é compreender que o conflito é fruto da democracia e preserva a ordem disciplina, do choque das diferenças e trocas de ideias de sujeitos que convivem no mesmo espaço.

A escola contemporânea exige uma nova forma de pensa-la, visto que é um espaço onde a uma crescente heterogeneidade social e cultural, herança da miscigenação do povo brasileiro do período colonial, o que torna a escola um espaço repleto de alunos de diferentes contextos social e cultural, bem como interesses diferentes um dos outros. A questão principal é que mesmo diante de uma realidade social totalmente adversa daquilo que é proposto na educação, as instituições educacionais poucas transformações pedagógicas e organizacionais realizaram para atender as expectativas da sociedade globalizada.

A heterogeneidade das questões culturais e sociais presentes nas escolas chocam- se de certa forma com a realidade homogênea apresentada pela escola, homogeneidade esta que busca preservar os valores e comportamentos estabelecendo a ideia de igualdade entre os seres, não respeitando as suas individualidades e diferenças, em prol de manter a ordem e a disciplina. Para isso descarta os conflitos como parte importante desse processo e destaca- o como ponto crucial contra a ordem e a democracia.

GESTÃO E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Os conflitos emergem e é inviável que os professores e gestores fiquem alheios as situações conflituosas que ocorre no dia a dia da escola, como supracitado o conflito é um ato democrático que preza pela ordem. Para usar os mesmos de forma positiva e gerar frutos que beneficia o processo de ensino aprendizagem é necessário dialogar sobre os mesmos, escutar e compreender as partes envolvidas.

Compreendendo-as poderá chegar a um comum acordo, uma solução viável para ambas as partes, e como efeito evitar um ato violento no ambiente escolar de forma adequada e eficiente. É nesse ponto que surge a mediação de conflitos. Segundo Amaral (2018) a mediação se configura como um processo voluntário e confidencial em que parece a figura de uma terceira pessoa, com características de imparcialidade e sociabilidade, que procura, por meio do diálogo, ajudar as pessoas envolvidas no conflito a alcançar uma solução reciprocamente aceitável diante do problema apresentado.

A história da mediação de conflitos segundo Neto (2010) teve início na década de 70, quando se pensou tornar a mediação de conflitos uma teoria, a partir disso o primeiro modelo baseava-se na negociação cooperativa, que busca nas motivações pessoais que as levam a adotarem posições fechadas é antagonica, que dificultam a resolução de seus conflitos. Após a criação desse, outros foram sendo estruturados, visto que apresentava bons resultados na sua aplicação.

Por tais pressupostos é preciso que aja capacitação para todos os participantes do ambiente escolar. Ser mediador não é meramente “solucionar problemas”, mas ter relevantes habilidades como empatia, respeito e principalmente imparcialidade.

Amaral (2018) nos corrobora quando diz que o mediador não deve dispensar como característica o equilíbrio emocional e uma boa metodologia na condução dos encontros, para que a mediação seja tranquila e a qualidade das relações interpessoais preservada entre as partes. Temos que ter em mente que o mediador nem sempre consegue pôr fim ao conflito, mas busca desenvolver o diálogo e a empatia e assim superar manifestações violentas.

A mediação, além da finalidade de tentar pôr fim ao conflito, assim como evitar as manifestações violentas e que não acrescenta e não produz soluções cabíveis aos problemas, ela procura também aguçar outros sentimentos como a solidariedade, confiança e cooperação (CHRISPINO,2002).

Podemos conceituar a mediação de conflitos como um método de resolução de problemas. Como o conflito surge a partir de toda interação social, a mediação é um método utilizado em vários ambientes e atividades sociais, e o ambiente escolar é um deles. O passo inicial para introduzir a mediação de conflitos no contexto escolar é deixar de lado as definições arcaicas e admitir e perceber os conflitos.

Fazendo isso a escola perceberá os conflitos como oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento, bem como de cumprir seus objetivos enquanto instituição que forma o indivíduo para ser um cidadão crítico e reflexivo e sabe lidar com as questões cotidianas com sabedoria e equilíbrio.

De acordo com Chrispiano (2007 p.23) as escolas que realiza esse processo de valorizar os conflitos e trabalham com essa realidade, são aqueles que primam pelo diálogo, objetivando ouvir as diferenças para melhor decidir. São essas que fazem dos conflitos também uma forma de aprendizagem, de debater as situações e as possíveis soluções.

A mediação possui quatro objetivos de acordo Salles (2010) são eles a solução dos conflitos, a prevenção da má administração dos conflitos, a inclusão social e a paz social. O mediador dever ser preparado para atender esses quatro objetivos.

O trabalho através da mediação de conflitos no ambiente escolar, realizado principalmente com os alunos, demonstra uma melhora significativa na consciência individual e social dos indivíduos, assim como desenvolve habilidades humanas essenciais para uma boa interação social. É preciso que além de interpretar os conflitos dessa forma, os mediadores tenham em mente que a mediação deve ser pensada a partir das necessidades específicas de cada escola.

O PAPEL DO GESTOR NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

A mediação é um importante mecanismo para a solução de conflitos que emerge no ambiente escolar. Todos os indivíduos que constitui o ambiente escolar são de suma relevância para esse processo, no entanto o gestor escolar destaca de forma significativa, diferente dos outros profissionais da educação, a função dele é colaborar em massa para a integração de todos que compõem o grupo escolar.

De acordo com Ferreira (2014 p.19) o professor, “assumindo a função de gestor, encontra dificuldades em lidar com os indivíduos com diferentes opiniões ao buscar transformações favoráveis para a maioria da comunidade escolar”. De forma equilibrada, propondo mudanças, fazendo uso da sua autoridade e não autoritarismo, é o quebra- cabeça para os profissionais que atuam na função.

Voltados para a realidade da escola e suas relações estabelecidas entre adultos e estudantes vemos o poder da autoridade que confere aos professores embasada talvez nos conhecimentos, nas experiências ou mesmo na essência da prática docente. Dessa forma

podemos dizer que o conhecimento é a fonte de poder do professor e do gestor escolar e que lhe confere dessa forma autoridade sobre os alunos.

Para Weber (1971) existe três tipos de autoridade a carismática em que o poder e a autoridade é suportada graças a uma devoção afetiva daqueles que são dominados, a obediência é devido as qualidades pessoais do dominador; a tradicional é suportada devido a existência de uma fidelidade tradicional, inquestionável e embasada no patriarcalismo, a obediência interliga-se ao respeito e uma dignidade “sagrada” devido a tradicionalidade. Essa autoridade se prende nas “leis morais” impostas pela sociedade e não legais; e por fim Weber elenca a autoridade racional legal, fundamentada nas normas e leis, a obediência nessa se presta a essas normas e regras legitimadas.

Refletindo sobre a escola e os conflitos existentes nessa é necessário que as relações entre estudantes e adultos preze pela admiração (autoridade carismática) e o poder legitimado (autoridade racional legal) e dessa forma, os adultos portar-se de maneira respeitosa, justa, tolerante e acolhedora.

Diferente disso, os adultos quando não são legitimados enquanto autoridades se apegam prioritariamente em atitudes autoritárias, arbitrárias e parciais, na resolução dos conflitos, essas atitudes desgastam a relação estudante e escola e os resultados são insatisfatórios, como nos reafirma Jesus (2009, p.9):

Assim, ter autoridade tem equivalido a ser autoritário com os aprendizes, não lhes dando direito de se posicionarem em diversas questões que ocorrem no contexto escolar. De acordo com essa visão, o aluno se cala não por crer e respeitar a autoridade do professor, mas por temer as punições de um professor que exerce o autoritarismo e não a autoridade em sua prática pedagógica.

Segundo Ferreira (2014 p. 20) o gestor escolar mediador deve “compreender a complexidade dos relacionamentos interpessoais”, onde traz muitas vezes os conflitos, que parte das individualidades. Isso fica evidente, principalmente, quando se trata de uma gestão democrática ouvindo as diversas opiniões e respeitando as individualidades.

O gestor educacional demonstra os caminhos possíveis de atender as metas e objetivos da escola de acordo com o que é proposto no Projeto Político Pedagógico – PPP. A interação do gestor com os outros sujeitos deve primar pela subjetividade e o coletivo. Essa relação dita o fracasso e o sucesso da proposta de uma escola, bem como contribuir para a resolução dos conflitos como pontos positivos, assim como pode transforma-los de forma negativa.

Na mediação o gestor pode incentivar o trabalho docente, a cooperação, a participação em equipe. Esse é o primeiro passo para uma gestão de qualidade. Reconhecer seus profissionais, suas características, potencialidades, limitações, bem como reciclar, ampliar e agregar conhecimentos ou propiciar trocas de aprendizagens entre os profissionais.

Todo esse processo reflete positivamente nas relações dos docentes com os estudantes em sala de aula, nos corredores com coordenadores e estudantes, no refeitório das merendeiras com os estudantes, ao adentrar a escola dos estudantes com o porteiro, entre outros. Percebe-se que toda essa engrenagem das relações humanas no ambiente escolar justificada por sentimentos que agrega e motiva boas ações, sem perder a autoridade e o poder que provém desta, a toda uma comunidade escolar respinga de forma generosa em todos os envolvidos.

É nesse contexto que a mediação de conflitos acontece. O gestor torna-se um mediador das ações administrativas e pedagógicas, preservando o diálogo, a democracia, uma gestão descentralizada, que está apta a ouvir todos as partes e construir um plano estratégico que atenda um todo a partir das individualidades.

Outro fator importante no processo de mediação de conflitos é a presença da comunidade em geral, a relação que a comunidade escolar tem com a comunidade externa, mais especificamente a relação que a escola estabelece com alunos e pais. Em outros tempos todos os papéis escola e família eram bem definidos e distintos.

Cada uma com sua função, ambas preparavam o ser humano para uma plena cidadania. Ao longo dos anos essa relação foi se transformando, talvez não invertendo papéis, mas a família deixou um pouco de lado a preocupação com a educação de seus e a escola, além de instruir viu se obrigada também a educar.

A família se conflita com uma “escola conflitada” por que exige o que no mais das vezes, a escola não está apta a atender, (CHRISPINO 2002). Não explicitar os papéis da escola, assim como o papel da família na formação do aluno é um dos impulsos para a origem desses conflitos, o que interfere significativamente na formação do aluno, pois o elo escola e família exerce função ponderosa na construção do conhecimento e formação do indivíduo.

Observando por um contexto mais intrínseco, os conflitos no ambiente escolar provem da realidade social no qual está inserida, da estrutura familiar da sua clientela, da sua estrutura organizacional, da relação direta professor e aluno, da relação aluno e aluno. Cury (2003) diz que é preciso os pais ensinem a seus filhos as habilidades mais importantes da inteligência que

é a flexibilização, o trabalho em equipe, o debate de ideias, a capacidade para suportar as frustrações, a tolerância, a transparência, o pensamento a médio e longo prazo.

Essas habilidades facilitam e contribuem de forma significativa para a compreensão do processo de mediação, através de uma boa comunicação entre a escola e os pais, bem como o aluno e a escola. Na prática o gestor junto com sua equipe escolar deve propiciar espaço de diálogo que preserve a democracia ouvindo as partes envolvidas e propondo soluções que venham melhorar a formação social e o processo de ensino aprendizagem.

Silva (2010) acredita que só é possível auxiliar os jovens (alunos) na construção de um adulto ético e solidário, se conhecermos tudo que envolve a engrenagem juvenil. Desta forma, para que a mediação tenha bons frutos, devemos conhecer nossos filhos, nossos alunos e nossos profissionais.

Explicitamente podemos dizer que só é possível realizar a mediação dos conflitos no espaço escolar se tivermos em mente as características de todos os envolvidos nesse processo e os principais problemas existentes. É imprescindível que seja realizado um diagnóstico evidenciando pontos positivos e negativos da escola, e todo corpo escolar. Somente após esses dados em mãos que um projeto de mediação de conflitos pode ser pensado e executado.

GERENCIAMENTO DE PROJETOS COMO FORMA DE MEDIAÇÃO E GESTÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Considerando essas e outras questões e pensando na mediação como forma de solução dos conflitos, bem como na tentativa de pensar uma escola que preza pela igualdade de todos, mas valorizando as diferenças, a escola deve construir um projeto flexível que a transforme num espaço de diálogo e campo frutífero de bem-estar. Nesse contexto surge o gerenciamento de projetos como importante metodologia na solução dos conflitos.

PROJETOS

O ato de projetar algo sempre fez parte da organização social, desde os tempos remotos, gerenciam-se projetos para diversas finalidades, na verdade, se gerenciam projetos dos mais simples aos mais sofisticados, antes, porém não havia tanta preocupação em cumprir todas as etapas em prol de alcançar as metas. De acordo com Kelling (2002 p.15) a maioria dos projetos das civilizações antigas estavam relacionados com a religião, poder ou construção de grandes monumentos (pirâmides, templos), o custo aplicado não tinha muita relevância e o tempo de

execução também de importância secundária, pontos esses nos dias de hoje, são de suma relevância para o sucesso de um projeto.

Há diversos conceitos de projeto, mas pela sua abrangência vamos atentar nos ao que expõe o dicionário Aurélio – Século XXI:

Projeto [do lat. Projectu, “lançado para adiante”]

- 1 ideia que se forma de executar ou formar algo no futuro; plano, intento, designo.
- 2 Empreendimento a ser realizado dentro de determinado esquema (P. ex.: Projetos Administrativos; Projetos Educacionais).
- 3 Redação ou esboço preparatório ou provisório de um texto (P. ex.: Projeto de Estatuto; Projeto de Tese).
- 4 Esboço ou risco de obra a se realizar. 5 Arquit.: Plano geral de edificação.

Essa definição apresentada é a mais ampla, posto que a uma gama de projetos e o foco principal do estudo é projeto voltado para a educação. A partir da evidenciação do conceito de projeto acima descrito, podemos destacar aqui que projeto é algo que parte de um esforço temporário e progressivo para criar um produto, serviço ou resultados exclusivos de uma determinada situação. Para isso ele deve seguir uma cronologia com início, meio e fim de execução e deve alcançar os objetivos desejados. De acordo com ISO 10.006 (Diretrizes para qualidade de gerenciamento de projetos) projeto é um processo único consistindo em um grupo de atividades coordenadas e controladas com data para início e término, para um alcance de um objetivo conforme requisitos específicos, com limitações de tempo, custo e recursos.

Na contemporaneidade os projetos apresentam-se em formas e tamanhos diversos, alguns curtos e outros a longo prazo. Existem vários tipos de projetos, não obstante possuem características semelhantes como objetivos, propósitos, duração limitada, recursos próprios, metas alcançadas, entre outros. Essas características elencadas são as mais relevantes quanto as etapas que compõem um projeto.

GERENCIAMENTO DE PROJETOS E GRUPOS DE PROCESSOS

Os projetos, mesmo sendo distintos, apresentam características semelhantes na sua estrutura. Devido tais fatores, o gerenciamento de projetos deve ser realizado de forma sistemática e única para cada projeto, e assim apresentar os resultados e alcançar os objetivos desejados, Kelling (2002) define gerenciar projeto como sendo um processo que implica a utilização de uma boa base para definir e planejar todo o trabalho a ser realizado, conduzir a execução das atividades, etc, de forma que a entrega de resultados seja um bem ou um serviço.

O Guia Project Management Body of Knowledge (Corpo de Conhecimento de Projetos – PMBOK) realiza a documentação e a padronização das práticas e terminologias que são aceitas

em GP. São descritas as entradas, processos, técnicas de referências e métodos, o Guia em questão é baseado em processos e grupos de processos, nele contém todo o trabalho a ser concretizado durante todo o projeto.

Os processos interligam entre si durante todo o trabalho e são apresentados através das áreas de conhecimento. De acordo com o que é descrito no PMBOK, atualmente tem-se ideia de 47 processos para o gerenciamento de um projeto, esses processos são de suma relevância para a condução e o gerenciamento de um projeto.

Existem cinco grupos de processos, que independentemente do tamanho e objetivo do projeto, devem ser executados, no entanto cabe ao gerente de projetos, juntamente com sua equipe de trabalho, decidir quais processos devem ser direcionados para cada grupo e que devem ser utilizados em cada projeto. Temos dessa forma o grupo de processo de iniciação, planejamento, execução, monitoramento e encerramento; os grupos de processos são atividades que se sobrepõem e ocorrem durante todo o projeto, bem como, mesmo dividido, eles interagem dentro de cada fase, ocorrendo dessa forma com maior ou menor intensidade.

Além de definir e caracterizar o gerenciamento de projetos o PMBOK identifica nesse processo de gerenciamento de projetos dez áreas de conhecimentos: gerenciamento de integração de projetos, gerenciamento do escopo do projeto; gerenciamento do tempo do projeto; gerenciamento dos custos do projeto; gerenciamento da qualidade do projeto; gerenciamento dos recursos humanos do projeto; gerenciamento da comunicação do projeto; gerenciamento dos riscos do projeto; gerenciamento de aquisições do projeto e gerenciamento das Partes Interessadas do Projeto, que são definidas como boas práticas e devem ser aplicadas aos projetos durante a maior parte da sua execução.

O GERENCIAMENTO DA COMUNICAÇÃO E DOS RISCOS NA GESTÃO E MEDIAÇÃO DO CONFLITO ESCOLAR

Das dez áreas do conhecimento elencadas pelo PMBOK, duas são de suma importância para a mediação de conflitos através do gerenciamento de projetos. Compreender a relevância da comunicação no gerenciamento de projetos é imprescindível no intuito de entender o que significa comunicação. De acordo com Kolotelo (2007 p.109):

Communicationis do latim é a ação de partilhar, comunicar, de dividir. Enraizada na dimensão da natureza humana e no seu comportamento dentro da estrutura social é um processo de troca de informação que utiliza símbolos ou protocolos de forma a interagir ou passar informação, portanto dentro de uma organização tem a função de transmitir ordens, ideias, políticas de ação, et.. A comunicação pode ocorrer nas formas oral, gráfica, estática ou dinâmica, utilizando-se de meios como: papel,

eletrônico, verbal, corporal, em situações de reuniões, seminários, encontros, conferência, discursos.

Ela é uma das peças principais como proposta de resolver os conflitos, pois permite negociar e escutar ativamente todas as partes envolvidas. Utilizar a comunicação verbal e não verbal de forma adequada, isso implica ter um bom domínio o que inclui clareza no ato de falar e gesticular, contribue para não ocasionar os famosos ruídos da comunicação, esses ruídos estão interligados a elementos internos e externos, que podem interferir no processo comunicacional do ouvinte e do falante.

Todo esse processo relacionado a comunicação elencado é necessário para a mediação dos conflitos. Ela possui alguns elementos essenciais que são eles o emissor (quem envia a mensagem), receptor (quem recebe e interpreta a mensagem), código (escrito, oral, gestos, etc), mensagem (conteúdo, o que se quer transmitir).

No campo educacional a maior causa dos conflitos está atrelada a indisciplina em sala de aula, de acordo com o dicionário (Ferreira,1999), a palavra indisciplina significa: falta de disciplina, desobediência, rebelião. Visto isso, grandes desafios surgem no ambiente escolar, pois a indisciplina vai de encontro a disciplina implantada nas escolas, bem como atenta contra a ordem e muitos envolvidos no ambiente escolar não estão preparados para lidar com os conflitos que surgem a partir disso.

O que gera a indisciplina no ambiente escolar relaciona-se a vários fatores internos e externos como ambiente social no qual a escola está inserida, a falta de estrutura familiar, religião, questões culturais, gênero e outros fatores que influenciam nesse problema. A indisciplina em sala de aula prejudica muito o ensino-aprendizagem, os professores esgotados, recorrem a gestão, e a gestão por si recorre aos pais, por fim juntos incansavelmente, discutem através de reuniões, conselhos de classes, possíveis soluções para tal.

Escola/família/sociedade exerce um papel fundamental na vida da criança. Um fator que resulta a indisciplina na escola é a falta de estrutura familiar, observa-se a criança que tem um bom convívio familiar, apresenta excelentes resultados em sua trajetória escolar e social. Outra que não tem um acompanhamento adequado, se torna um aluno com mal rendimento escolar, até mesmo um líder de rebelião dentro da sala de aula, liderando bagunça, desordem, atrapalhando o professor ministrar suas aulas, com conversas paralelas, uma das consequências causada pela indisciplina e a evasão, pois muitos alunos se acham incomodados com o ambiente, desfavorável, desagradável para os estudos com a indisciplina e desistem.

A violência e a indisciplina que ocorre no interior de nossas escolas interfere de forma significativa na qualidade e no aprendizado dos alunos, a aula é interrompida em diversos momentos, prejudicando o rendimento de todos, sem contar o tempo que o professor perde para resolver os conflitos e dar encaminhamentos para a orientação educacional. Sabemos que muitos professores não estão recebendo formação adequada para isso. (VAGULA, RAMPAZZO e STEINLE, 2009, p.84).

Um dos maiores agravantes da indisciplina escolar é a violência física, psicológica que muitos alunos sofrem cotidianamente, o bullying é outro problema que decorre de diversos fatores é da ênfase ao surgimento dos conflitos na escola.

Possíveis soluções são discutidas para minimizar as consequências causadas pela indisciplina escolar na educação e na sociedade, a escola e a família devem unir forças para combater essa problemática que desencadeia no ambiente escolar.

O gerenciamento da comunicação, como todas as outras áreas do conhecimento, é imprescindível para o gerenciamento de projeto, visto que comunica as etapas, os dados levantados, as transformações e os resultados obtidos através do projeto. Comunicar –se no gerenciamento de projetos em prol da mediação de conflitos torna-se algo ainda mais intenso, pois as reuniões produzidas pelo mediador de conflitos (gestor do projeto/gestor escolar) são essencialmente para escutar as partes envolvidas e propor soluções imparciais e cabíveis as situações ocorridas.

Nas instituições escolares existem o Regimento Interno contendo as normas a serem seguidas profissionais, professores, discentes e família são informados no ato da matrícula ou reuniões quais leis serão seguidas, para facilitar a convivência e evitar violência em âmbito escolar, mas muitos não se acham na obrigação de seguir as normas, condutas e regras contida nesse documento. Muitos alunos tendem a trazer os conflitos externo para dentro da unidade escolar como a rua e família, onde suscita os conflitos internos. De certa forma os conflitos dependendo da maneira que é visto pode prejudicar e muito o ensino-aprendizagem.

A segunda das duas mais importantes áreas do conhecimento elencadas pelo PMBOK, destaca se aqui o gerenciamento de riscos, ABNT (2009) em sua publicação da NBR ISO 31000:2009, define risco como sendo “o efeito das incertezas nos objetivos”. Esclarece também que essa incerteza “É o estado, mesmo que parcial, da deficiência das informações relacionadas a um evento, sua compreensão, seu conhecimento, sua consequência ou sua probabilidade”, os riscos dessa forma são influenciados por fatores externos e internas seja em qual for a atividade de uma organização.

A partir de tais pressupostos é de suma relevância o gerenciamento dos riscos, conforme dita ISO 31000 (2009, p 8), o êxito da gestão de risco “irá depender da estrutura de gestão que fornece os fundamentos e os arranjos que irão incorpora-los através de toda a organização, em todos os níveis”. Diante do exposto, fica evidente que gerenciar os riscos é evitar que ideias presentes e futuras afetem a execução do gerenciamento de projetos, isso implica na mediação de conflitos através do gerenciamento de projetos, compreender os meios e os fins para a mediação dos conflitos presentes no ambiente escolar e quais os riscos para a não mediação destes. A mediação de conflitos escolares baseadas no gerenciamento de projetos é de suma relevância, posto que várias são as mudanças que ocorreram ao longo do tempo nas organizações humanas, mudanças essas que acarretaram na necessidade de serem compreendidas e trabalhadas com o uso de projetos, obtendo dessa forma resultados mais eficientes e seguros. Bem como é possível que mediar os conflitos fundamentada em projetos agrega conhecimentos e aprendizagens significativas para todos os interessados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face das pesquisas bibliográficas realizadas, é perceptível que os conflitos oriundos das relações no ambiente escolar, quando não trabalhados da forma correta, geram atos violentos que contribuem para a defasagem do processo de ensino aprendizagem. Compreendendo os conflitos como sendo algo benéfico no ambiente escolar, posto que é espaço de exposição de ideias e trocas de conhecimentos, possivelmente compreenderá a necessidade da mediação de conflitos e do mediador deste.

Mesmo os conflitos sendo um processo bem antigo, a mediação de conflitos na escola ainda é um discurso fadado apenas a teoria e pouca prática. Pouco se sabe como essa mediação deve acontecer e a maioria dos gestores e equipe escolar, e principalmente o docente, não tem formação e conhecimento para lidar com os conflitos mediando os.

Se a mediação de conflitos ainda é um processo em percurso no ambiente escolar, a mediação através do gerenciamento de projetos é ainda mais algo pouco usual no meio educacional. A partir da análise bibliográficas são perceptíveis a necessidade e as contribuições que o gerenciamento de projetos a partir das duas etapas mais importantes pode oferecer a educação, focadas essencialmente nas duas áreas do conhecimento o gerenciamento da comunicação e de riscos

Diante das reflexões realizadas é de suma relevância que os gestores escolares pensem na formação complementar de sua equipe escolar, em prol de compreender o gerenciamento de

projetos e assim aplicar os seus benefícios na mediação dos conflitos explorando dessa forma a comunicação no processo de fala e escuta, bem como os riscos durante a aplicação do projeto.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. D. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (org). **Autoridade e autonomia a escola: Alternativas Teóricas e práticas**. 4ª ed. São Paulo: Summus, 1999. Cap. 2, 31-47.

AMARAL, D. E.; RAMOS, J. **Mediação de conflitos no ambiente escolar para promover a cultura de paz**. Conhecer: debate entre o público e o privado, v. 8, n. 21, p. 24-44, 6 ago. 2018.

Associação Brasileira de Normas Técnicas. **Gestão da Qualidade – Diretrizes para a Qualidade em Gerenciamento de Projetos**. NBR ISO 10006. Rio de Janeiro, Dez/2000.

BRAGA NETO, A. **Mediação de Conflitos: Princípios e Norteadores**. Revista da faculdade de direito UniRitter, Porto Alegre, n.11, p.29-46,2010.

CHRISPINO, A; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas Educacionais de Redução da Violência: Mediação de Conflito Escolar**. São Paulo: Ed. Biruta, 2002.

CHRISPINO, A. **Gestão de Conflito Escolar: da Classificação dos Conflitos aos modelos de Mediação**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. 2. ed. S.,o Paulo: Biruta, 2011.

CURY, A. J.; **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro. Sextante, 2003.

DA ROSA, J. P. C.; ESTEVES, P. C. L. (2017). **Gestão das Partes Interessadas no Contexto das Metodologias de Gestão de Projetos**. Revista Espacios, 38(21).

DURKEIM. E. **Educação e Sociologia**. São Paulo – SP: Melhoramentos, 1973.

FERREIRA, S. **Subjetividade e complexidade na gestão escolar: o papel do gestor escolar na mediação dos conflitos**. 2014. 43 f., il. Monografia (Especialização em gestão escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FREIRE, F.M.P.; Prado, M.E.B.B., **Professores Construcionistas: a Formação em Serviço**. Actas doIII Congresso Ibero-Americano de Informática Educativa. Barranquilla, Colombia, 1996.

GARCIA, E. V. (2015). **As origens da diplomacia: investigando o significado do "internacional" na pré-história**. Carta Internacional, 10(3), 151–170. <https://doi.org/10.21530/ci.v10n3.2015.296>.

JESUS, Cilene Teles de. **Autoridade e autoritarismo: reflexões sobre a prática docente. Salvador – BA.** Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32445> Acesso em 05/03/2021.

KELLING, R. **Gestão de Projetos: Uma Abordagem Global.** São Paulo: São Paulo: Saraiva, 2002.

KOLOTELO, J. L. G.; CARVALHO, H. G. **O papel da comunicação na gestão por projetos: um estudo de caso em empresa paraestatal.** Revista Gestão Industrial, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.pg.utfpr.edu.br/depog/periodicos/index.php/revistagi/article/view/71/68>. Acesso em: 16 fev. 2021.

MARTINS, A. P., Martins, M. R., PEREIRA, M. M. M., & Martins, V. A. (2005). **Implantação e consolidação de escritório de gerenciamento de projetos: um estudo de caso.** Revista Produção, 15(3), 404-415.

MIRANDA, M. B. **Aspectos Relevantes do Instituto da Mediação no Mundo e no Brasil.** Revista Virtual Direito Brasil, v. 6, nº 2, 2012. Disponível em: <http://www.direitobrasil.adv.br/arquivospdf/revista/revistav62/artigos/be2.pdf>. Acesso em 17 fev. 2021.

PMI, Project Management Institute. **A guide to the Project management body of knowledge. PMBOK® Guides.** PMI, 2012 5ª Edition.

SALLES, L. M. F.; SILVA, J. M. A. D. P. Diferenças, Preconceito e Violência no Ambito Escolar: Algumas Reflexões. **Cadernos de Educação**, v. 14, n.24, p. 193-204, 2005.

SILVA, A. B. B. **Bullying: Mentis Perigosas nas Escolas/** Ana Beatriz Barbosa Silva. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 192 p.

VINHA, Telma Pileggi. **Os conflitos interpessoais na relação educativa.** 2003. 426 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253128> Acesso em 14 de março. 2021.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia.** 2ª edição, Rio de Janeiro, Zahar, 1971.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ATIVIDADE MOTORA E SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Luciana de Aguiar Belizio, Mestre em Patrimônio Cultural,
UFSM. Servidora Pública, SEDUC-RS

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad, Doutora, Historiadora,
UFSM- RS

RESUMO

A educação física no ensino é um componente escolar que possui um valor pedagógico associado ao desenvolvimento motor, cognitivo e psicossocial da criança e do jovem. Isso vincula a atividade de educação física com o espaço de ludicidade e interação social por meio do enfoque do brincar. Por isso, a ação educacional necessita pensar e discutir como os propósitos pedagógicos podem, por meio da educação física, desenvolver o aluno de forma integral como exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB. 9394/1996). Desta forma, a educação física junto com a atividade lúdica pode alcançar a totalidade no ensino para uma formação integral do aluno, e assim, contribuir para boas práticas comportamentais e estimulando o desenvolvimento de suas habilidades no convívio social. O presente artigo é um artigo de revisão bibliográfica cujo propósito é apresentar algumas reflexões acerca da importância do componente da educação física para o pleno desenvolvimento do indivíduo.

PALAVRAS-CHAVES: educação física; atividade lúdica e convívio social.

INTRODUÇÃO

A educação física na educação básica é o componente escolar responsável pelo desenvolvimento motor e possibilita que a criança descubra o mundo por meio de movimentos e ações do seu corpo. Isso vincula a atividade de educação física na primeira infância como o espaço de ludicidade e interação social por meio do enfoque lúdico, sem esquecer o valor pedagógico.

A atividade lúdica com foco nos objetivos pedagógicos, por vezes dependendo do nível de ensino, como na educação fundamental, possui a característica de componente que possibilita a interação social e ações pedagógicas de forma mais livre e sem a tradicionalidade da sala de aula. A educação física por meio da ludicidade passa ser uma atividade para a infância que pode trazer percepção motora, disciplina, limite e consciência de convívio em equipe e grupo, além da atividade física ser atrativa e de fácil acesso a diferentes espaços sociais.

A atividade lúdica no componente de educação física no espaço escolar, por meio da ação do brincar, ratifica o papel da atividade física para o desenvolvimento das relações sociais,

por ser nessa fase que a criança interage mais com o professor e com as outras crianças, sentindo-se parte integrante de um grupo social e pertencente a ele de forma ativa e não apenas como observador. Assim, o desenvolvimento social vem da interação com a sociedade, uma vez que, a criança interage com todos.

Por isso, que os educadores devem estar concentrados no processo de formação da criança, principalmente se o currículo da escola for dividido por componentes, já que na educação infantil é o pedagogo responsável pela regência de uma turma, podendo trabalhar a interdisciplinaridade com mais liberdade aliada a diferentes estratégias pedagógicas.

Na educação fundamental existe a etapa que a turma possui mais de um regente e componente disciplinar (séries finais) o que traz uma ruptura na ludicidade exercida na educação infantil, trazendo uma estrutura mais formalizada de ensino ao ensino fundamental. Isso promove uma educação física que possibilite que o aluno possa se movimentar e desenvolver as atividades de aula com seus colegas enquanto adquire os objetivos de ensino do componente de educação física.

O componente de educação física possui uma dimensão no ensino articulada com a proposta de orientar a formação do aluno e contribuir para boas práticas comportamentais, estimulando o desenvolvimento de suas habilidades como: autonomia, criatividade, senso crítico, e também, o comportamento que favoreça um bom convívio social. Compreende-se que a criança precisa ter acesso ao aprender, por meio da integração ao entrar no universo do conhecimento. Para isso, a ação educacional necessita pensar e discutir como pode ser realizada a atividade lúdica no espaço escolar, já que o papel do professor no ensino educação físico, além de ser o mediador do conhecimento, também auxilia no desenvolvimento de socialização da criança.

APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (1997) é uma área de conhecimento da cultura corporal e do movimento, responsável por ensinar ao aluno a por meio de jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) a educação física pode motivar a expressão dos alunos tendo as práticas corporais como meio de possibilitar que os alunos tenham experiências sociais, estéticas, emotivas e lúdicas. Porque, as atividades físicas

trazem vivência, auxiliam no desenvolvimento de atitudes e hábitos que contribui para desenvolvimento psicomotor e social das crianças. Bonamigo (1982) diz que a educação deve obedecer a uma seqüência motora, cognitiva e psicossocial que ter um o avanço da forma lenta para mais acelerada, de acordo com os estímulos recebidos, já que nos primeiros dois anos a criança age sem refletir, seus atos não precede do pensamento. Nesse período começa adquirir as habilidades de andar e a linguagem. A formação da ação de pensar inicia pela projeção com o meio externo que convive e com a linguagem, portanto, depende da relação que vivencia com o meio social. A partir dessa etapa, começa a ter mais consciência sobre si e inicia a formação de uma autoimagem e percebe que está inserida em um grupo social. Esse processo permite a criança a se adaptar ao seu meio e fazer parte dele.

Para Gallardo (2003), a infância é o período que a criança tem aquisições fundamentais para o seu do desenvolvimento humano, por ser a etapa da que o indivíduo forma a base motora para a realização de movimentos complexos, que se faz importante para o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial da criança. Bonamigo (1982) complementa dizendo que a observação, imitação e experimentação através de instruções recebidas, o que motiva a vivencia de diversas experiências físicas e culturais, promovendo um conhecimento de respeito para o mundo que a cerca a criança.

Desta forma, a educação física como componente curricular busca desenvolver a criança de forma integral, abrangendo a capacidade de compreender o mundo que a rodeia, mediando simbolicamente à cultura e as relações sociais em que está incluída, sendo de grande importância a mediação do professor nas relações interpessoais que ocorrem no ambiente escolar, para que sejam enriquecedoras no processo da aprendizagem estimulando as crianças a serem sensíveis e terem empatia, em relação a elas mesmas e ou em relação às outras crianças.

Algumas das habilidades que a educação física pode promover no aluno pela orientação da BNCC (2018) são: experimentar diferentes papéis, como jogador, árbitro e técnico e nos esportes sejam de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, visando o trabalho coletivo e o protagonismo; formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios; combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas e experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.

Pode-se perceber que por meio das habilidades orientadas na BNCC promove a socialização da criança enquanto prática educação física e junto com a atividade física auxilia o aluno a ter acesso aos processos de socialização e aprendizagem, no qual o ambiente escolar visa atingir, para além dos conteúdos principais da formação escolar, o desenvolvimento social da criança. Em conformidade com que está exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que traz a socialização como um processo de aquisição e aprendizagem de padrões de comportamento por meio das brincadeiras, por meio de valores e crenças, a cultura em si na qual as crianças estão inseridas, junto com a estrutura social. Pois, a socialização desse período educacional na educação física pode ser considerada como um processo de aprendizagem lúdico por meio da aquisição do sentido de se expressar com as atividades físicas do componente escolar.

[...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (TARDIF E LESSARD, 2007, p. 23).

Assim, o espaço escolar para a educação infantil e fundamental pode auxiliar no desenvolvimento intelectual da criança e também a área social, porque, se a criança convive com outras crianças desde cedo aprenderá a conviver com outras pessoas e ainda conhecer a si mesma. A criança tem a capacidade de imaginar, fantasiar e criar, isso permite a compreensão do mundo no qual está pertencendo e motiva uma perspectiva crítica, além de trazer um sentido para sua própria história e a forma de expressão, e é por meio do brincar que inventam e simulam situações e ações. Carmo (2013) enfatiza que a educação física escolar pode auxiliar na educação do aluno e no seu comportamento social promovendo a responsabilidade nos relacionamentos, autoconfiança e assiduidade às aulas.

Por isso, as crianças devem ser vistas como seres pensantes, sujeitos sociais que possuem opiniões próprias, tudo bem que sejam pré-formadas e necessitam de auxílio de pessoas adultas, mas, são capazes de definir suas ideias. Segundo Kramer (1999, p.26), entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido da história, e requer que se conheçam as crianças, o que fazem, do que brincam como inventam, do que falam.

Sabe-se que o convívio social entre as crianças é diferente comprado ao convívio social em família e com professor. “A criança é socializada não só para um mundo específico, mas também para determinada individualidade” (BERGER, p. 179, 2004). Logo, muitos pais não

percebem isso, ou até educadores, trazendo a importância de conversar sobre essa temática e estimular o convívio social das crianças e orientar esse desenvolvimento para formação psíquica, cultural e social.

Por ser o indivíduo um ser social, a criança necessita de convivência coletiva para compreender seu papel dentro da sociedade e se faz necessário o contato com as instituições sociais, como: a família, a escola e demais instituições sociais. Desta forma, deve-se pensar como essas instituições, em especial a escola, pode promover o sentimento de empatia em relação à diversidade social presente na educação física. A diversidade social tem relevância no ambiente educacional, pelo fato, da escola promover a oportunidade de as crianças terem acesso a outras crianças.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), os estudantes devem aprender a acolher e valorizar a diversidade, e esta orientação e competência devem ser desenvolvidas e postas em práticas em todos os níveis educacionais da educação básica e traz o ensino infantil e fundamental como um dos níveis educacionais (BRASIL, 2018).

A BNCC traz algumas competências que orientam o ensino, uma dessas competências é os estudantes aprenderem a se conhecer em nível físico e mental, e isso inclui as suas emoções e a dos outros, pois o ser humano é social, emocional e intelectual, e desta forma, a escola passa a ter o desafio desenvolver seu aluno em todos esses aspectos de maneira integrada e interdisciplinar (BRASIL, 2018).

A formação humana integral no ambiente escolar tem o intuito de auxiliar e preparar as crianças para a sociedade como cidadãos preparados e dispostos a construir uma sociedade mais justa, solidária, sustentável e democrática. Percebe-se que a formação integral está diretamente em sintonia com a perspectiva social e desenvolvimento humano que são um dos pilares da BNCC para o desenvolvimento do currículo na educação básica é um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil de construir uma sociedade livre, justa e solidária (BRASIL, CF, 1988).

Desta forma, para a criança se desenvolver de forma integral, precisa de um ambiente acolhedor, harmonioso e rico de experiências por meio dos cuidados dos pais e dos ambientes em que convive. Deste modo, a comunidade deve realizar a aquisição do conhecimento através da interação social e demais dimensões da vida, ajustando situações de aprendizagem. (BRANDÃO, 1996).

O processo de educar por meio da ludicidade estabelece uma interação social, que resulta em uma constante aprendizagem, não só no seu desenvolvimento intelectual e cultural, mas envolvendo a comunidade escolar. O educar se realiza verdadeiramente através de uma estrutura não autoritária, dentro de um contexto participativo e interativo ao qual os tornarão cidadãos críticos, autônomos e empáticos. Para Freire (1980), a construção do ser humano se dá por si mesmo e sua conscientização tem origem do papel de ser e estar no mundo, visto que o ser humano é “fazedor” da história. Para ele a consciência coletiva aperfeiçoa os relacionamentos que possui objetivos comuns, já que todos participam e se tornam os atores sociais envolvidos no mesmo objetivo.

A educação física por meio da ludicidade permite a criança aprender, transmitir e reter certos significados socialmente reconhecidos; adquire a capacidade de pensar abstratamente, conseguindo ir além da situação imediata com que se defronta. As reflexões incidem sobre a experiência passada, que se integra em uma versão coerente e ampla da realidade, e é através dessa reflexão intensa que a criança toma consciência de si mesmo, como uma individualidade no sentido literal de reflexão, isto é, do fenômeno através do qual atenção da criança retorna do mundo exterior para incidir sobre ela própria (BERGER, 2004).

Essas reflexões fazem parte do desenvolvimento cognitivo da criança desde seu nascimento e possibilitam a aquisição de competências sensoriais: audição e a visão, bem como, as habilidades comportamentais: afetivas, emocionais, comunicacional e linguagem, sendo que essas competências se tornam características de expressões culturais de uma sociedade. “As melhores tradições culturais permanecem e vão expandir-se no território vivenciado pelo homem” (MORAES, 2001, p.8).

O processo de desenvolvimento vai desde o nascimento até a idade escolar, englobando, os aspectos físicos, os emocionais, os sociais e os cognitivos. Sendo assim, o brincar se torna essencial para o desenvolvimento de uma criança, em especial, no ato criativo, porque, a sobrevivência do mesmo foi marcada por ações criativas e possibilitou adapta-se no mundo. Vygotsky (2009 p.17) destaca que “a brincadeira para a criança não é apenas uma lembrança, mas é a organização das emoções vivenciadas no decorrer da brincadeira e posteriormente organizada”. A criatividade pode ser considerada a base para a formação do senso crítico, do raciocínio e junto com a ação do brincar tem um importante papel para o desenvolvimento infantil, por estimular a sensibilidade visual, sensibilidade auditiva, por exercitar a imaginação,

por desenvolver atividades motoras, e também, por ter bastante influência no comportamento (aprender a se socializar e ter regras).

Piaget (1926) expõe que a criança se utiliza do jogo simbólico, que é a ação de recriar as situações vividas no cotidiano. Essa recriação acontece por meio da imaginação e da representação através da capacidade de imitar, como um meio de expressar sua vivência e compreender o conflito, possibilitando a criança adquirir habilidades cognitivas, afetiva e social por meio das atividades lúdicas. O brincar constrói novos conhecimentos através da experiência do brincar, e é por meio do brincar que a criança aprende os valores, o comportamento, a raciocínio, a cultura, a solidariedade e a empatia.

A criança vai viver na sua realidade fazendo, pensando e compreendendo as informações que estão sendo transmitidas por meio das brincadeiras. Isso estimula a formação sócio crítica da criança proporcionando elementos para que esta, posteriormente, possa a resolver problemas, ter ações afetivas de empatia no convívio social.

As brincadeiras promovem e estimulam as diversas formas de comunicação, o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, ao relacionar as emoções às situações do dia a dia. (RAU, 2012 p.119).

As brincadeiras, por vezes, são o meio do primeiro contato de uma criança com seu mundo, sua introdução com seu ambiente social. A criança como sujeito social, não só estabelece, mas, estreita suas relações coletivas, e aprende os modos de vida, hábitos, costumes, tradições, história e a cultura de seu grupo e de sua sociedade. A educação física no ambiente escolar por ensinar conjuntos de técnicas, regras, expressões orais e gestos, além de promover a comunicação entre a criança e sua sociedade.

O processo de educar estabelece uma interação social, no qual resulta em uma constante aprendizagem, não só no seu desenvolvimento intelectual, social, mas corporal, e para isso acontecer deve ter uma estrutura não autoritária para o aluno dentro de um contexto participativo e interativo ao qual os tornará cidadãos críticos, autônomos e empáticos. Para Freire (1980), a construção do ser humano se dá por si mesmo e sua conscientização tem origem do papel de ser e estar no mundo, visto que o homem é “fazedor” da história. Para ele a consciência coletiva aperfeiçoa os relacionamentos que possui objetivos comuns, já que todos participam e se tornam os atores sociais envolvidos no mesmo objetivo.

Pode-se utilizar as brincadeiras como recursos didáticos para motivar e auxiliar no desenvolvimento de diálogo, criativo e consciente das crianças favorecendo, assim, meios para novas descobertas, estimulando o processo de ensino aprendizagem da educação física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade na educação física pretende desenvolver a criança de forma integral, abrangendo a capacidade de compreender o mundo que a rodeia e o professor se torna o mediador das crianças para compreenderem e assimilar suas vivências e suas relações interpessoais por meio da empatia no convívio da diversidade social. As relações interpessoais da criança se estendem à família, pilar primordial para desenvolvimento social da criança, por atender as suas primeiras necessidades biológicas e afetivas. Já a escola tem a missão de contribuir na formação integral do indivíduo, promovendo o desenvolvimento humano social, além de promover as boas práticas no ambiente escolar e na sociedade.

A convivência escolar através da educação física pode ser o espaço para a criança reproduzir suas vivências diárias do ambiente familiar e social que está inserida com as outras crianças. A atividade lúdica promovida nas aulas de educação física traz uma percepção de mundo podendo contribuir para formação social, cultural e histórica, mesmo que ensinando por jogos e histórias lúdicas, está desenvolvendo nesse processo os recursos didáticos promovendo as competências social, emocional, intelectual e motora que o ensino brasileiro pauta como essenciais para a formação integral da criança.

A educação física pode ser orientada, também, através da criatividade, senso crítico, respeito, disciplina e raciocínio lógico, preparando os alunos para a diversidade social existente na sociedade. Esse aprendizado pode estimular a aquisição de valores, de comportamentos positivos e que contribuem para o meio social que o aluno vive a solidariedade e a empatia.

A criança vai viver na sua realidade fazendo, pensando e compreendendo as informações que estão sendo transmitidas por meio das interações sociais. Isso estimula a formação sócio crítica da criança adequando elementos aprendidos em aula com os que surgem no dia a dia, e dando base para a criança, posteriormente, para resolver problemas e ter ações afetivas saudáveis no convívio social na diversidade.

REFERÊNCIAS

BERGER, B. Sociologia e Sociedade, Leituras de Introdução a Sociedade, LTC, 2004.

BONAMIGO et al. Como ajudar a criança no seu desenvolvimento. Porto Alegre - RS, Editora da Universidade UFRGS, 1982.

BRANDÃO, C. R. O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação. Rio de Janeiro: IPHAN/ DEPRON, 1996.

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL, Parâmetro Curriculares Nacionais: terceiros e quartos ciclos- Apresentação dos temas transversais. MEC SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CARMO, N. A Importância da Educação Física Escolar Sobre Aspectos de saúde: Sedentarismo. Revista Educare CEUNSP, v.1, n.1, 2013.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GALLARDO, J, S. P. Educação Física escolar: do berço ao ensino médio. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

KRAMER, S. et al. Infância e Educação Infantil Campinas, Papyrus, 1999.

MORAES, D. O concreto e o virtual: mídia, cultura e tecnologia. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PIAGET, J. A representação do mundo na criança (Fiúza, R., Trad.). Rio de Janeiro: Record, 1926.

RAU, M. C. T. D. A Ludicidade na Educação: Uma atitude Pedagógica. Curitiba, ed. Inter-saberes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação n°4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo, Ática, 2009. Livro eletrônico disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5531/553156353016.pdf>>. Acesso em 26/03/2021

CAPÍTULO 6

J. RÜSEN E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: ENSAIO PRELIMINAR

André Haiske, Mestre em Ensino de História/UFSM. professor da
Sociedade Educacional Três de Maio

Maria Carolina Magalhães Santos, Mestra em Educação nas Ciências/UNIJUI. Professora,
Cooperativa de Trabalho Educacional Dom Hermeto

Leonice Aparecida De Fátima Alves Pereira Mourad, Doutora em Geografia, UFSM.
Professora, UFSM

RESUMO

O presente artigo consiste em um ensaio acerca da prática pedagógica de um professor de história da educação básica e as proposições contidas na obra *Razão Histórica de Jörn Rüsen*. Trata-se de um ensaio livre no qual as questões apontadas pelo autor são articulados com a prática docente, em um desafio de identificar os pressupostos das premissas constantes na obra do autor, no exercício cotidiano da docência. O objetivo do artigo é identificar a operacionalidade dos conceitos apresentados no livro *Razão Histórica de Jörn Rüsen*

PALAVRAS CHAVE: J. Rüsen; prática pedagógica; ensino de história.

A presente reflexão consiste em um ensaio utilizando o livro de Jörn Rüsen, *Razão Histórica*, originalmente publicado em 1983 na Alemanha, e somente traduzido no Brasil em 2001, com o acréscimo de um quarto capítulo, escrito em 1998, sobre a questão da narrativa e do sentido na história publicado pela Ed. UNB, como um balizamento para avaliar a nossa prática docente na condição de professor de história da educação básica. A obra referida tem como principal ponto, discutir o que vemos e percebemos como conhecimento histórico e ao mesmo tempo a falta de estudos profundos e do entendimento que podem ocorrer muitas vezes entre nós historiadores ao falarmos sobre o conhecimento histórico.

Os principais questionamentos constantes na obra são: como definir a questão do sentido na história? Como definir um estatuto de cientificidade e de racionalidade no discurso histórico? Como pensar a questão do progresso no processo histórico. O livro foi dividido, na edição brasileira, em quatro capítulos.

A grande relevância do trabalho de Rüsen está em sua dupla função de falar de conhecimento histórico e da ciência histórica dentro do meio acadêmico, como também de suas ramificações dentro do ensino escolar. Por isso, o trabalho deste autor é muito importante para

entendermos nosso cotidiano como historiadores, no sentido acadêmico e enquanto professor de história da educação básica

Na escrita desse trabalho fizemos um esforço de aproximar alguns pontos que julgamos mais importantes, partindo deles para tratar dos processos ocorridos em sala de aula. Em alguns parágrafos ocorreram devaneios e exercícios de imaginação (no sentido de imaginar o que o aluno muitas vezes pensa). Sem mais, iniciamos a partir do próximo parágrafo as interpretações sobre o livro.

Logo nas primeiras páginas do primeiro capítulo do segundo livro, o autor discorre um pouco da teoria, da metodologia e formação da ciência histórica e de todas as ciências. Não que seja mais normal nas ciências exatas, o uso de um método, mas é algo que fica mais evidente nestas do que nas ciências humanas, assinala o autor. Lembramos de um aluno que uma vez perguntou se “a história era ciência, pois parecia somente uma decoreba de informações para serem transmitidas”, talvez sem saber o referido aluno estivesse fazendo menção ao método.

Usar a expressão método científico parece algo muito mais apropriado para as ciências exatas do que para as humanidades, mas cremos que essa dificuldade de enxergar um método, ou um *modus operandi* dentro das humanas deriva da inexistência de verdades, regras e leis absolutas como na matemática, física ou química. Por ser uma ciência humana, o fator humano das ações de agentes coletivos ou individuais são determinantes para as nossas experiências pessoais, nossa cultura que irão formar nossas percepções, e querendo o não, vão influenciar nossas ações como agentes dentro do espaço da sala de aula.

Em tempos de desconfiança do papel do educador, de tentativas de censura ou de controle ideológico, na página 25 ele descreve que a nossa interpretação de método e da própria ciência histórica interferem, em muito, na forma que a história é concebida e ensina. Em tempo de Escola sem Partido ou de paranóia comunista, tal discurso surge de forma aterradora nas escolas e nos lares.

Nas páginas seguintes, a ideia de racionalização da ciência da história retorna, o que nos lembra um pouco das discussões do livro I. As ciências humanas são sim possíveis de racionalização, mas são racionais em um sentido diferente das ciências da natureza. Muito da história no século XIX e XX tornaram-se reféns do positivismo, e sua ideia de progresso linear e científico, e do marxismo e sua eterna configuração da luta de classes como motor da história, leis gerais que tentavam explicar a história.

Embora fundamentais para posterior contestação e renovação em nossa ciência, o legado dessas duas escolas ainda nos rodeiam e em muito influencia a nossa visão e quase que instintivamente nos alunos, que muitas vezes têm a ideia pré-concebida que a história é uma linha reta, que nos leva da barbárie ao progresso, algo tão natural que muitas vezes nós educadores nos esquecemos de combater e discutir tais argumentos.

No meio dessas premissas de leis históricas, determinismo histórico e progresso linear da história humana, acabamos por naturalmente aceitar argumentos como verdades, sejam elas confortáveis ao nosso viés ideológico, ou tão naturalizado que nem parece digno de contestação e intervenção.

Se entendermos a ciência, não só as humanas, mas de exatas como uma ideia de progresso linear ou de controle do capital contra o proletariado, criamos uma narrativa que cabe nesse discurso. Sabemos que as ciências não são neutras, possuem um valor e um ideal (seja ideológico, econômico ou prático), mas ao abusarmos de ideologias ou ataques ideológicos, prejudicamos o ensino e aprendizado das ciências, facilitando ataques e contestações de temas que pareciam já não ter mais efeito (exemplos como negação ao aquecimento global, nazismo ser de esquerda, etc.).

Na tabela de exemplo na página 36, chama a atenção novamente a ideia de determinismos históricos. O que prevalece nessa narrativa, é a que Brutus assassinou Júlio César para salvar a República e o Senado Romano. Mas, e se não fosse só isso? Temos uma narrativa sobrevivente, que muito naturalmente foi apropriada pelos próximos ditadores romanos e ao próprio primeiro imperador romano, que era um dos herdeiros políticos de César.

Muito se diz que não se existe “E se...” na história, mas confessamos que somos entusiastas em história contrafactual, ou a conhecida história alternativa. O universo cultural e literário está cheio desses exercícios: E se Napoleão tivesse triunfado? Se os nazistas tivessem ganho a Segunda Grande Guerra? Se os Farroupilhas triunfassem? Se a monarquia não tivesse caído?

Às vezes o exercício de imaginação de outras realidades nos faz questionar a nossa linha temporal. Os problemas que aqui existem seriam iguais naquela realidade? O que seria diferente? Em tempos de acesso tecnológico e de informações disponíveis em segundos, como ganhar o aluno? Como ser considerado um professor que motiva os alunos, que não é somente um professor que “encha” um quadro? Imaginar outras realidades nos permitem muitas vezes nos colocar no lugar do outro.

Retornado a tabela, conforme passa a conceituação de termos e da explicação, as palavras *intencionalidade*, *experiências* e *consequências*, escrita pelo autor várias vezes (junto com seus sinônimos) nos reforçam novamente a consequência histórica a partir de um determinismo quase que biológico: Se personagem x sofreu y, logo fará z. Sabemos que essa explicação é por muitas vezes óbvia.

Os acontecimentos em nossa vida moldam nossas experiências, nos tornam quem somos e quem seremos. Voltando a ideia da história contrafactual, embora o mundo no período tivesse espaço para surgimento de ideologias totalitárias, teríamos algo muito parecido com o nazismo, se Hitler tivesse sido aprovado na academia de belas artes?

Embora seja previsível nas ciências exatas e biológicas determinismo (em leis matemáticas, físicas ou no próprio mecanismo genético), sabemos que algumas apresentam exceções e até falhas. As ciências humanas por excelência não podem e nem devem ser tentadas e equiparadas com leis globais e universais como as exatas.

As humanidades por excelência são determinadas a partir de ações humanas, aleatórias, com ideias, motivações, ideologias, sentimentos. As vezes uma ação pode ser a mesma, mas com motivos diferentes. Ao exemplo de Brutus e Júlio César. O assassinato de Júlio César foi para salvar a República (e com isso manter o poder no Senado) ou foi uma ideia motivada para o próprio Brutus talvez ser nomeado ditador e atingir o poder máximo?

Uma das discussões do livro gira em torno do processo das estruturas que movem a história. A discussão da estrutura me foi gratificante, pois lembramos da faculdade das nossas dúvidas primárias no curso, durante as primeiras aulas de teoria. Embora nós esqueçamos, as estruturas, revoluções, elas são pertencem a um sujeito ou a um pequeno grupo de indivíduos que decidiu transformar a sociedade ou a realidade próxima.

Muitas vezes em sala de aula, para facilitar a aprendizagem dos alunos, é tentador dizer que Robespierre fez a Revolução Francesa, ou que Dom João VI permitiu nosso processo de independência. Os sujeitos históricos (aqui refirimos globalmente, não somente aos tradicionais grandes vultos, mas também os populares) fizeram parte do processo de transformação sem muitas saberem como foi transformador tal processo (imaginamos aqui se os homens pré-históricos sabiam o que estavam fazendo ao dominar o processo de criação do fogo).

A História não é somente narrar acontecimentos, mas explicá-los, tentar contextualizar os sujeitos daquele tempo para as pessoas de nosso tempo, entendendo que a história é um processo de longo prazo, onde todos são sujeitos ativos. Todas as pessoas são e produzem história. Um desafio interessante em sala de aula é os alunos se perceberem como agentes históricos, não somente o rei, o general, ou a grande personalidade. Nas páginas 46 e 47 tem interessantes estruturas e esquemas para explicar a narrativa histórica.

No primeiro momento tal esquema parece complicado de entendimento, mas essas cadeias de narrativas históricas com *ação* e *circunstância* não são complicadas. Ela é muito utilizada em sala de aula (embora não nessa forma de esquema matemático), quando narramos ou escrevemos no quadro um evento histórico e colocamos os antecedentes e causas primárias ao evento.

Outro desafio presente na sala de aula é mostrar aos alunos no geral que o passado ainda influencia nosso presente, não no sentido de sermos escravos temporais, mas as construções, mudanças e transformações que ocorreram ainda influenciam nosso cotidiano, bem como as ações do cotidiano tornam-se passado logo em seguida. Uma palavra fundamental na página 49: *rememoração*.

A história é um exercício constante de rememoração, trazer uma lembrança, lembrar. A história nos faz sentir como sujeito e participante dessa arena cósmica, chamada Universo. Nossas ações em sala de aula, mesmo que muitas vezes parece insignificantes está contribuindo para a formação de vida e experiência de uma geração que vai suceder a minha, e a deles será substituída também, mas levando as contribuições das gerações anteriores. Embora pareça pequeno nosso trabalho, ele é de um dever e responsabilidade enorme.

Uma pequena frase na página 63 chama a atenção: “*a história é aprendida, pela linguagem, pela metáfora*”. Seja no campo da história oral ou no exercício da escrita, a história é uma narrativa, um exercício que mexe com nossas ideias, abstrações e paixões. A linguagem é particularmente fundamental no exercício cotidiano em sala de aula. A boa comunicação ou a péssima pode destruir um bom argumento.

Rebuscado demais é intragável, informal e tomada por gírias acaba por se tornar vulgar. A linguagem aqui não é somente a narrativa e a oralidade, mas o conjunto todo que nos permite a compreensão de uma ideia, processá-la e formar um novo conhecimento. Outro desafio nas escolas é como trabalhar a leitura, visto que em tempos de mídias de 140 caracteres, os jovens não se concentram ou não gostam ou não cultivam o hábito da leitura. A história é leitura,

reflexão, abstração e reconstrução do conhecimento, como operacionalizar tal momento em uma era que parece tão breve?

Por algumas páginas ocorre a discussão de categorias abrangente, universais e específicas. Parece-me um vício das ciências humanas, mas também presente nas outras ciências, a ideia de categorias globais, caixinhas de conhecimento e temas que conseguem quase que milagrosamente colocar a história humana em poucas categorias. Embora as caixinhas sejam tentadoras no sentido de delimitar temas e assuntos, o oposto é igualmente tentador.

Pode estar confuso, mas as categorias nos deixam confortáveis. Um exemplo do perigo dessas caixinhas delimitando, é a causa da especificidade, saber muito de um ou outro tema, negligenciando outros; O global o processo é inverso, saber um pouco de tudo sem uma profundidade que ajude a delimitar ou a impedir equívocos.

Nas abordagens relacionadas com as teorias históricas, o autor cita a questão da periodização da história, algo que retornar a discussão de uma ideia de progresso ao relacionarmos com as divisões em livros didáticos, bem como a proposta de ensinar história, sendo um dos primeiros conteúdos: periodização. Acreditamos interessante a ideia da periodização, pois facilita a introdução de assuntos globais na história. A periodização pode e ser discutida em relação a sua matriz europeia, negando o restante do mundo, mas ainda é um mal necessário (embora podemos trabalhar outras abordagens a periodização, descolonizando esse conceito).

Ainda nessa parte, Rüsen aborda 10 pressupostos relacionados a teoria da história, das demarcações dos tipos de teoria, relacionando a abordagem com método e o processo cognitivo, creio que esta foi a parte mais densa do texto. Os que mais chamaram atenção foi a 7 e 8 (*função comparativa* e a *função crítica*). Um dos pressupostos básicos da história é a comparação de ideias, teorias e métodos para a criação de um conhecimento histórico; A crítica, é um exercício intrínseco ao método histórico, a análise, comparação e pesquisa sistemática e correta das fontes e da situação problema, gerando assim um conhecimento.

Nessa continuidade, a ideia de conceituar e nomear, períodos e fenômenos históricos não é exclusividade da nossa área, mas parece um vício, generalizando sistemas e conceitos em categorias fechadas. É muito comum em sala de aula falarmos em *o capitalismo*, *o socialismo*, *a sociedade do Antigo Regime*, sem mostrar muitas vezes que esses processos não eram únicos, existindo formas em plurais.

A ideia do Antigo Regime que tanto debatemos em sala de aula, deriva de um modelo francês, de três estamentos, que viraram o “pacote” definidor do conceito. Essa singularização de eventos, conceitos e nomes acabar por eliminar o caráter plural da ciência histórica, do método e do próprio fenômeno da história: humana, universal, plural.

Uma interessante discussão é sobre a *interpretação*, que ao nosso ver é uma das operações mais fundamentais dentro da ciência histórica, mas também é fundamental aos leitores curiosos sobre a história, ou aos alunos nas instituições educacionais. Dentro das ciências e na pesquisa, devemos trabalhar com teorias consistentes, mesmo que estas mexam com nossas paixões. A pesquisa não é mostrar a verdade, mas organizar o tema.

Quando trabalhamos com o passado, trabalhamos com a ideia de um grande resumo, de sínteses, elaborar conceitos, esquemas... Algo que seja palatável para o ensino de história. Mas muitas vezes somos vítimas dessas elaborações reducionistas. A síntese que nós elaboramos acabar por ser muitas vezes a única fonte de interpretação de um aluno (visto que para muitos alunos, os livros didáticos são importantes para apenas sublinhar e fazer tem).

Quando falamos nas *ciências auxiliares*, o tema da transdisciplinaridade vêm na cabeça, como forma de elaboração de estratégias para reunir o conhecimento em temas comuns, tirando um pouco da velha construção de caixinhas de disciplinas isoladas. Arqueologia, diplomática, geografia, antropologia são algumas dessas caixinhas que criamos academicamente e por muito tempo nos impediu de reunir pesquisas e temas acadêmicos.

Um desses papéis das ciências auxiliares é nos dar uma visão global das fontes, permitindo outras percepções do objeto que nós historiadores estudamos e tentamos compreender ao longo dos nossos estudos.

Quando iniciamos a leitura do terceiro livro, lembramos de uma discussão a cerca do autor no grupo dos alunos do mestrado: O autor vai e volta em alguns temas nos três livros. Talvez seja a forma de frisar certas partes da pesquisa do autor, mas isso me desanimou um pouco na leitura. Um pouco disso é da própria tensão em tentar compreender o autor.

Rüsen escreve que a História é ciência e arte. É a ciência do investigar, do procurar de reelaborar o conhecimento histórico; É arte na forma de construção, na elaboração da escrita e da apresentação. Estamos tão perto na filosofia quanto da poesia. O que fazemos em aula é um pouco de tudo, com objetivo de atrair o estudante ao estudo histórico.

Novamente, essa construção exige um bom aporte teórico e metodológico, para isso o pesquisador/professor deve escolher uma metodologia capaz de compor o complexo objetivo da ciência e da disciplina de história. Professores são além de professores, pesquisadores, trabalham em formas e como reelaborar o denso conhecimento histórico em sua forma mais didática possível.

Uma visão abrangente do que é a história para muitos alunos é a seguinte: “Professor, a gente só estuda gente morta...” Para muitos a história é somente uma visão do passado, sem total ligação com o nosso presente. Um dos desafios da história é justamente lembrar que todo esse conhecimento visto como passado ajudou a construir nossa sociedade, nosso estilo de vida e a nós mesmo. Somos filhos da história.

Podemos trazer e levar a história para as crianças e jovens, é um dever nosso. Como prática docente, realizamos de formas diferentes para cada turma ou nível de ensino, visto que algumas práticas só funcionam em algumas turmas, enquanto em outras a máxima é a reconstrução da forma de dialogar e construir o conhecimento histórico: seja em sua forma mais formal, usando as tecnologias ou construindo jogos, cada forma de ensinar história é única e pessoal para o professor e para o aluno.

O ensino de história durante século esteve ligado ao Estado-Nação, para legitimar os países e depois fortalecido com os nacionalismos do século XIX. Embora o papel da história não seja esse atualmente, sabemos que a história ainda é muito utilizada como forma de justificar e legitimar discursos e ideais.

A identidade, seja pessoal ou coletiva é um elemento poderoso, o ensino de história ajuda a manter o *status quo* de uma identidade, bem como pode reconstruí-la e remodelar conforme a onde ideológica. Casos não faltam na história, e o nosso país que vive em uma crise da identidade escolar e do próprio ensino das humanidades, pode ser o próximo a ser vítima (embora já ocorram alguns ataques) de o ensino de história tornar-se propagandístico e enaltecido da ordem vigente.

Dentro do ensino em geral, uma das grandes atenções e preocupações dos professores e comunidade escolar é a didática. A didática ajuda a harmonizar o ensino, a elaborar novas ideias e interpretações, bem como serve de elo e de transição entre o saber acadêmico do professor e o saber escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos espaços escolares a boa didática, ou a falta desta, pode muito derrubar a legitimidade de um professor. Embora nesse ponto, a didática é subjetiva, depende das noções do conhecimento do professor e da forma que ele estrutura esse conhecimento e o reelabora para transmitir em sala de aula.

Muitas vezes nós professores herdamos os vícios e as boas “performances” de nossos professores que nos motivaram ou que se tornaram exemplos. A palavra performance utilizada não é no sentido negativo, mas que nos cativaram e nos transformaram. Além de sermos herdeiros, temos a formação acadêmica como um campo de experiências.

A formação acadêmica ela pode ser em vários níveis algo agradável ou desagradável. O corpo de professores, nossos colegas, o espaço para formação, a experiência do estágio... No universo da formação de professores, existem vários percalços, disciplinas que amamos, outras que não gostamos...

Independente da formação acadêmica, nossa função como professores é dialogar com o ensino e os saberes históricos para nossos alunos. A construção da história permite o diálogo, a valorização de nossa história e estabelece um entendimento de nossa situação atual e permite questionar a ordem: Qual a nossa função como sujeito histórico?

REFERÊNCIAS

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001, 194p.

CAPÍTULO 7

O PROFESSOR E A AURA LIBERTADORA: UM BREVE REFLEXÃO ACERCA DO PODER DA APRENDIZAGEM

Marcos Vitor Costa Castelhano, Graduando em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Délis Sousa Benevides, Graduanda em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Gabriella Felipe Medeiros, Graduanda em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Ana Júlia Medeiros Araújo, Graduanda em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Maria Izabel Gomes Diniz, Graduanda em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Anna Beatriz Sousa da Silva, Graduanda em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Jacicleia Cândido Costa, Graduanda em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Gerlane Costa dos Santos, Mestranda em Ciências da Educação, FACSU. Psicóloga
Atuante.

RESUMO

O professor é considerado um dos principais agentes para a consolidação da formação dos sujeitos, uma vez que os educadores, mesmo envoltos por diversas problemáticas contextuais, têm o papel de contribuir para a dialética do aprendizado em sua amplitude, ou seja, não apenas difundindo o conhecimento elaborado ao longo da humanidade, mas também influenciando no processo de autonomia de seu alunato. Desse modo, em face da defasagem do sistema educacional, o educador ganha uma posição de bode expiatório em detrimento da realidade pedagógica que reluta em ajudar em suas necessidades primordiais, gerando um caos promovido pelo desacordo entre os fatos consumados e as ideias defendidas para o aprimoramento do âmbito educativo. Entretanto, tal trabalho não visa apenas enfatizar os elementos negativos do sistema abrangido pelo âmbito atual, mas, principalmente, abordar a potencialidade libertadora trazida pelo professor em suas práticas efetivas, reiterando o poder da aprendizagem para a transformação dos panoramas idiossincráticos e socioculturais, revelando que o ato de ensinar perpassa uma padronização de caráter sistemático. Para tanto, este estudo buscou obras, artigos e postulados elencados na importância dos papéis do educador em face de uma abordagem transformadora no âmbito das contingências educacionais. A partir disso, estes documentos foram pesquisados através das plataformas digitais do Google Acadêmico, Scielo e PePESIC, visando um embasamento teórico consolidado. Portanto, o estudo apresentado visa esboçar a aura libertadora do professor e seu poder construtivo em face das potencialidades traçadas pelo caminho da aprendizagem, levando em consideração os emaranhados pejorativos e caóticos da realidade social e do sistema educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Professor; aura libertadora; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O professor é considerado um dos principais agentes para a consolidação da formação dos sujeitos, uma vez que os educadores, mesmo envoltos por diversas problemáticas contextuais, têm o papel de contribuir para a dialética do aprendizado em sua amplitude, ou

seja, não apenas difundindo o conhecimento elaborado ao longo da humanidade, mas também influenciando no processo de autonomia de seu alunato (FREIRE, 1996).

Desse modo, em face da defasagem do sistema educacional, o educador ganha uma posição de bode expiatório em detrimento da realidade pedagógica que reluta em ajudar em suas necessidades primordiais, gerando um caos promovido pelo desacordo entre os fatos consumados e as ideias defendidas para o aprimoramento do âmbito educativo (DIAS-DASILVA, 1998.)

Entretanto, tal trabalho não visa apenas enfatizar os elementos negativos do sistema abrangido pelo âmbito atual, mas, principalmente, abordar a potencialidade libertadora trazida pelo professor em suas práticas efetivas, reiterando o poder da aprendizagem para a transformação dos panoramas idiossincráticos e socioculturais, revelando que o ato de ensinar perpassa uma padronização de caráter sistemático.

Para tanto, este estudo buscou obras, artigos e postulados elencados na importância dos papéis do educador em face de uma abordagem transformadora no âmbito das contingências educacionais. A partir disso, estes documentos foram pesquisados através das plataformas digitais do Google Acadêmico, Scielo e PePESIC, visando um embasamento teórico consolidado.

Portanto, o estudo apresentado visa esboçar a aura libertadora do professor e seu poder construtivo em face das potencialidades traçadas pelo caminho da aprendizagem, levando em consideração os emaranhados pejorativos e caóticos da realidade social e do sistema educacional.

DESENVOLVIMENTO

Antes do adentramento em tal temática, deve-se ter em mente que a educação é considerada, antes de tudo, uma atividade socializadora, humanizadora e intencional, cuja a finalidade é repassar a cultura edificada historicamente pelo berço civilizatório, revelando os meios escolares, que representam a necessidade de mediação das exigências expressas pela complexificação das sociedades, promovendo processos de especialização de seus membros (ANTUNES, 2008).

Dessa maneira, segundo Campos (2001) e Ribeiro (2006), a necessidade do aprender é algo intrínseco do ser humano em seu panorama histórico-adaptativo, uma vez que, desde dos primórdios, os homens desenvolveram meios escolares e educacionais visando a melhor

qualidade de vida e de adaptação em frente do prolongamento da existência. Em que, os aspectos da escrita, leitura e aprendizagem ganham novas roupagens nesta constância histórica, desvelando novos procedimentos e perspectivas no âmbito do ensino-aprendizagem (ORLANDI, 2001).

Partindo da afirmativa acima, determinados personagens da educação, a exemplo dos professores, ganham novos papéis e uma nova posição de significância perante a construção da cidadania, demonstrando a importância da aprendizagem e de seus meios nas diretrizes básicas da liberdade e autonomia (FREIRE, 1996). Nesse sentido, o poder do conhecimento vai além de uma mera repetição de informações memorizáveis, pois a sua utilização acrítica fomenta um ensino escasso e sem o ar libertador promovido pelas novas formas de pensar o mundo (FREIRE, 1996).

Segundo Libâneo (1998), os educadores, juntamente com os meios escolares, visam promover um diálogo entre o conhecimento e seu aspecto socializador, uma vez que o processo do ensinar envolve a dialética individual-coletiva em face dos sujeitos integrados no ambiente especificado. Isto é, quem ensina deve tirar a carapuça de mestre inveterado, pois, no processo da aprendizagem, o ato de aprender envolve todos os participantes em suas idiossincrasias.

Então, a educação confere inúmeros desafios em seus contextos singulares, existindo um movimento contemporâneo de integração e uniformização dos meios educativos, visando atingir a acessibilidade para todos, todavia nem sempre tais modelos conseguem influir de maneira positiva em um âmbito local, uma vez que a prática pode não se adequar a realidade presente (LESSARD; CARPENTER, 2016). Tal afirmativa busca conotar que a prática profissional do professor também é afetada pelo contexto sociocultural de sua conjuntura ambiental, apresentando uma tríade macro: a relação entre o corpo educativo e as demais instâncias presentes na sociedade.

Pensando nisso, Freire (2001), em *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*, afirma que apesar das contingências socioeconômicas e propriamente culturais, o professor, por via do poder conferido pela aprendizagem, conota uma possibilidade do desenvolvimento crítico e intelectual dos constantes aprendizes do campo educacional. Em outras palavras, nos objetivos permeados pela constante educativa, os educadores consolidam a instância do aprender como poder intrínseco do espectro pedagógico em sua necessidade transformadora, revelando que o aprender vai além do alunato em si, pois o ato da aprendizagem engloba também quem ensina.

Dessa forma, a aura libertadora, aqui descrita, se assemelha com a noção da importância da participação expressa por Bordenave (1983), pois o autor retrata que não existe uma educação significativa sem a presença de uma cooperação participativa, ou seja, uma interação contingente entre o sujeito e o grupo, proporcionando uma dinâmica construtiva perante os envolvidos. No qual, a interação para a consolidação da aprendizagem pode ser vista nas formulações de Vygotsky (2007), Arroyo (2000) e Bee (2003), caracterizando que as concepções parciais tendem a se tornarem concretas quando existe a mediação de um membro mais experiente, revelando que esta relação pode ser visualizada entre os professores e os alunos, levando sempre em consideração as idiosincrasias envolvidas.

Sendo assim, em frente das particularidades presentes no contexto da aprendizagem, percebe-se que o professor tem um papel essencial em face do alunato, envolvendo um movimento que ultrapassa a mera impressão de informações, tratando do próprio espectro da crítica e liberdade em frente das diretrizes da cidadania, promovendo um trabalho conjunto, onde todos tem a possibilidade de aprender.

DISCUSSÃO SOBRE A TEMÁTICA

Como mencionado, a aura libertadora permeia um âmbito primordial para o desenvolvimento do pensamento crítico diante dos novos sujeitos no panorama sociocultural, partindo do princípio que a aceção da liberdade representa a possibilidade de todos estarem no processo em si, do qual o professor ganha a posição de mediador dessa interação, largando a famigerada carapuça de mestre do saber.

Para tanto, Godotti (2000) e Santos (2004) afirmam, perante os novos paradigmas da educação, que os elementos presentes devem buscar novas modalidades e finalidades em face dos caracteres presentes no universo da aprendizagem, potencializando a democratização do saber, além de gerar a mudança da realidade social.

A partir dos preceitos acima, pode-se afirmar que existe inúmeras metodologias para se chegar em uma educação significativa, desvelando a importância de tal processo desde dos primeiros anos de vida do sujeito, permitindo um desenvolvimento gradual e integrativo (FERREIRO; TEBEROSKY; LICHTENSTEIN, 1986; ARAÚJO, 1996; FERREIRO, 2001; FERREIRO, 2002;). Entre tais métodos, encontra-se a capacidade do professor de espantos, ou seja, do educador que promove o ar de dúvida e curiosidade de seu alunato, ultrapassando os grandes instrumentos, além de atingir o poder da indagação como reforçador da aprendizagem (ALVES, 2013; SANTOS, 2020;).

Indo em frente em outras estratégias, segundo Castelhana e colaboradores (2020), partindo da perspectiva nietzscheana, a educação deve partir de um segmento que divirja das vicissitudes absolutas, pois a transformação foge da pretensão da imobilismo, no caso, de uma atitude sustentada pela ideia da imutabilidade. Isto é, a constante educadora, em sua natureza ideológica, deve ser contra uma noção pautada em parafinas indubitáveis, tendo em vista que o ato de ensinar contradiz a noção de uma padronização dos panoramas subjetivos.

Quando falado da aura libertadora, pode-se mencionar alguns trabalhos como os de Sasaki (1999), Paulo e colaboradores (2020), que trazem a importância da liberdade na educação em face do processo de inclusão social no ambiente escolar, enfatizando a importância da amplitude desta temática, dado que engloba outras modalidades dentro de um mesmo universo.

Voltando para a proposta central, seguindo as afirmativas de Libâneo (1998), uma das posturas essenciais dos exercícios escolares estão voltados a socialização dos saberes promovidos entre o ser, em sua individualidade, e o grupo social, representando a dialética individual-social pautada na incorporação de novas potências e na mudança síncrona em face do grupo. Com a qual o educador permite a elucidação do procedimento educativo, além de direcionar os saberes integrados para o setor propriamente escolar e familiar, gerando um efeito intrinsecamente social.

Entretanto, Arantes (1991) comenta que o sistema educacional apresenta demasiadas dificuldades em lidar com as questões sociais e políticas, faltando ferramentas e estratégias coerentes para a edificação de mudanças pertinentes, revelando a dificuldade de contemplar a realidade de seu alunato.

Por fim, através da exposição acima, desvenda-se que o professor ao mesmo tempo que detém o saber, também deve assumir um manejo em sua ignorância ignara, dado que a síntese de qualquer liberdade é permeada pelo conjunto de determinismos que cercam os elementos dos comportamentos, em que agir partindo deste pressuposto, permite conservar o que há de mais potencial na aprendizagem, no caso, a pretensa aura libertadora.

CONCLUSÃO

Por meio do trabalho apresentado, dissertou-se sobre a importância das funções do professor em frente da aura libertadora que deve consolidar os meios educativos em sua amplitude contextual, enfatizando o poder da aprendizagem ante as contingências desfavoráveis

de certos determinantes sociais e econômicos. Além disso, tal estudo busca contribuir para outras as áreas do conhecimento que englobam este tema como pilar central.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. O professor de espantos. **Doc. Memória. Direção: Dulce Queiroz. Brasília: TV Câmara Federal**, 2013.

ANTUNES, M. A. M..Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista semestral da Associação Brasileira de psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*. 12(2),469-475, 2008.

ARANTES, Ivanira Catarina. A prática do ensino e estágio supervisionado. Campinas: **Papirus**, 1991.

ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdo? In: A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. Org. GARCIA, Regina Leite. São Paulo: **Cortez**, 1996.

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagem e autoimagem. Petrópolis: **Vozes**, 2000.

BEE, Helen. A criança em desenvolvimento . Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. 9º edição. Porto Alegre: **Artmed**, 2003.

BORDENAVE, J. D. O que é participação. São Paulo: **Brasiliense**, 1983.

CAMPOS, Dinah M. de S.. Importância da aprendizagem e notícia histórica da evolução da psicologia da aprendizagem. Petrópolis: **Editora Vozes**, 1993.

CASTELHANO, Marcos Vitor C.; SANTOS, Gerlane C.; CÂMARA, Maria G. P.; RODRIGUEZ, Isdeolândia P. de A.; NUNES, Eliane D. de S.. O Übermensch e a Educação Libertadora: Um Recorte Nietzscheano. In: NETA, Josefa G. (org.). É na educação que se constrói a transformação. João Pessoa: **Libellus Editorial**, 2020. p. 68-73.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeoz incompetente. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 44, p. 33-45, 1998.

FERREIRO, Emília. Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever. São Paulo: **Cortes Editora**, 2002.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre a alfabetização: questões da nossa época. São Paulo: **Cortez**, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana; LICHTENSTEIN, Diana Myriam. Psicogênese da escrita. São Paulo: **Artes Médicas**, 1986.

FREIRE, Paulo. A pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: **Editora UNESP**, 2001.

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

GODOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 2000.

LESSARD; Claude; CARPENTER, Anyléne. *Políticas educativas a aplicação na prática*. Petrópolis: **Voices**, 2016.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. São Paulo: **Cortez**, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora: as novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: **Cortez**, 1998.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e Leitura*. 6 Ed. São Paulo: **Universidade Estadual de Campinas**, 2001.

PAULO, Camila. ALBUQUERQUE, Maria. SOUSA, Antonia. FERREIRA, Euzaque. PONTE, Kelly. *Leitura e Compreensão: Um dos Maiores Desafios da Escola Atual, Na Escola Inclusiva*. In: NETA, Josefa G. (org.). *É na educação que se constrói a transformação*. João Pessoa: **Libellus Editorial**, 2020. p. 13-19.

RIBEIRO, Antonio. *A Escola como forma de exclusão social do aluno*. **Sobral, Universidade Estadual Vale do Acaraú**, 2006.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 2ª edição, São Paulo: **Cortez**, 2004.

SANTOS, Filipe Peixoto. *Atividades prática com bambu na construção do conhecimento agroecológico*. **Cadernos de Agroecologia**, v. 15, n. 2, 2020.

SASSAKI, Romeu Kasumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3 ed. Rio de Janeiro: **WVA**, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: **Martins Fontes**, 2007.

CAPÍTULO 8

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA EM FACE DA APRENDIZAGEM: UMA REFELXÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Marcos Vitor Costa Castelhano, Graduando em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Délis Sousa Benevides, Graduanda em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Gabriella Felipe Medeiros, Graduanda em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Ana Júlia Medeiros Araújo, Graduanda em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Maria Izabel Gomes Diniz, Graduanda em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Anna Beatriz Sousa da Silva, Graduanda em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Jacieleia Cândido Costa, Graduanda em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Gerlane Costa dos Santos, Mestranda em Ciências da Educação, FACSU. Psicóloga
Atuante.

RESUMO

A educação é edificada com o intuito de introduzir os sujeitos em uma constante sociocultural ante o panorama histórico, promovendo novos meios para os centros educativos, buscando acompanhar a complexificação do contexto civilizatório em suas diretrizes contingenciais. Partindo do pressuposto acima, alguns elementos são considerados essenciais para a consolidação da aprendizagem, entre elas estão: a leitura e a escrita, tendo em vista que ambas compreendem as possibilidade da formação e da articulação do conhecimento em sua amplitude. Nesse sentido, levando em consideração a pertinência da defasagem do espectro educacional e o próprio analfabetismo funcional trazido por Ferreiro (2001), percebe-se que a fomentação das propriedades da leitura e da escrita se fazem essenciais para a uma aprendizagem ampla em face das acepções socioculturais. Portanto, através da ênfase da significância do poder da escrita e da leitura, este estudo aborda como tais caracteres se fazem contigentes para a elaboração da aprendizagem em sua totalidade contextual, tratando das possibilidades de junção no corpo metodológico e nos fins instrumentais.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Leitura; Escrita.

INTRODUÇÃO

A educação é edificada com o intuito de introduzir os sujeitos em uma constante sociocultural ante o panorama histórico, promovendo novos meios para os centros educativos, buscando acompanhar a complexificação do contexto civilizatório em suas diretrizes contingenciais (ANTUNES, 2008). Partindo do pressuposto acima, alguns elementos são considerados essenciais para a consolidação da aprendizagem, entre elas estão: a leitura e a escrita, tendo em vista que ambas compreendem as possibilidade da formação e da articulação do conhecimento em sua amplitude (FERREIRO, 2002).

Nesse sentido, levando em consideração a pertinência da defasagem do espectro educacional e o próprio analfabetismo funcional trazido por Ferreiro (2001), percebe-se que a

fomentação das propriedades da leitura e da escrita se fazem essenciais para a uma aprendizagem ampla em face das acepções socioculturais.

Para tanto, este trabalho se utilizou de artigos e obras para o embasamento teórico da construção do capítulo aqui apresentado, pesquisando, por via das plataformas digitais do Google Acadêmico, PePSIC e Scielo, elementos constituintes da função educadora permeados na literatura científica.

Portanto, através da ênfase da significância do poder da escrita e da leitura, este estudo aborda como tais caracteres se fazem contingentes para a elaboração da aprendizagem em sua totalidade contextual, tratando das possibilidades de junção no corpo metodológico e nos fins instrumentais.

REFLEXÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM

Inicialmente, partindo da reflexão de Araújo (1996), pode-se afirmar que o currículo escolar é principal forma de organização do conteúdo programático de qualquer ensino no âmbito escolar, influenciando os princípios reguladores permeados nos valores e conteúdos correlatos a organização vigente, devendo existir uma formatação frequente de suas diretrizes, uma vez que a realidade social que envolve seu alunato está em constante transformação.

Com isso, para garantir as alterações objetivas pelo ensino, as instituições escolares adotaram um modelo modernizado perante suas práticas, visando gerar, por consequência, acepções uniformes, padronizadas e integradas à universalidade da educação, promovendo, acima de tudo, uma proposta interventiva eficiente. Com qual, a estruturação permite a presença de um ambiente propício para o desenvolvimento do alunato em sua potencialidade idiossincrática, considerando as normativas estuárias consolidadas (LESSARD; CARPENTER, 2016).

Entretanto, segundo Santos (2013), as avaliações pedagógicas ainda carecem de resultados significativos, uma vez que as metodologias utilizadas, apesar de suas explanações prognósticas, não elucidam a realidade escolar, não conseguindo conciliar o panorama teórico perante às necessidades práticas, dificultando a elaboração do esboço periódico no âmbito escolar.

Partindo deste pressuposto, deve-se ter em mente que o ato do ensinar vai além da prática das aulas envolvidas, uma vez que a docência inclui todas os trabalhos pedagógicos, seja eles dentro ou fora do ambiente escolar, revelando a significância direta e indireta do

educador no âmbito educativo (LIBÂNEO, 2007). Revelando a importância do professor neste meio, tanto que Bee (2003) afirma, partindo da premissa sociohistórica, que o professor apresenta o papel de mediador no processo educativo, traçando o caminho na trilha do saber e do não-saber ante o espectro da aprendizagem.

Desse modo, Arroyo (2000) e Vygotsky (2007) revelam que o aprender parte primeiro do outro para atingir a potencialidade autônoma, ou seja, a ideia do aprender ganhar um ar mais intenso e perspicaz quando é englobado a dialética grupo-indivíduo, gerando o compartilhamento das informações objetivas e subjetivas. Em que, segundo Freire (1996), para que a aprendizagem ocorra em sua real potência, os envolvidos devem suspender o posto de detentores do saber, dado que o ato de apreender compreende a aceção da diretriz do novo conhecer.

A partir disso, percebe-se que o sistema educacional apresenta demasiadas dificuldades em lidar com as questões sociais e políticas, faltando ferramentas e estratégias coerentes para a edificação de mudanças pertinentes, revelando a dificuldade de contemplar a realidade de seu alunato (ARANTES, 1991).

Sendo assim, Ribeiro (2006) e Campos (1993) presentificam a noção que o aprender ganha novas conotações perante as permutações civilizatórias, sendo algo intrínseco e essencial para o desenvolvimento e adaptação do ser humano em frente da dialética indivíduo-grupo. Demonstrando, que, dentro de tais evoluções, os elementos envolvidos também participam de maneira síncrona deste movimento, estando entre eles: a escrita e a leitura.

OS PAPÉIS DA RELAÇÃO ESCRITA-LEITURA PERANTE O DESENNOLAR DA APRENDIZAGEM

O ato de ler e escrever é de demasiada importância para o desenvolvimento do sujeito, tendo sempre em mente os níveis de psicogênese da escrita para as possibilidades de intervenção, caracterizados pela idade e pelo contexto sociocultural (FERREIRO; TEBOROSKY; LICHTENSTEIN, 1986). Em que, o ato de aprender diante da potência da aprendizagem é multifatorial e idiossincrático, ou seja, ao mesmo tempo que abarca a caracterização do desenvolvimento maturacional e cognitivo do indivíduo, também engloba os fatores ambientais e culturais do contexto onde os sujeitos estão inseridos.

Pensando nisso, a vertente da aprendizagem significativa trata o aspecto do apreender como um processo de valorização das atividades assimilarias para a construção de

um novo conhecimento, ou seja, diante dos conhecimentos já aprendidos pelo indivíduo, torna-se possível a apreensão de novas saberes complementares (PELOZZARI, 2002; MOREIRA, 2003; TAVARES, 2004; MONTEIRO, 2006; MORAN, 2008; TAVARES, 2008; TAVARES, 2010;). Segundo Ausubel (1982), criador deste movimento, a concepção da aprendizagem deve ultrapassar uma noção intelectual e racional, visto que as constâncias do saber remontam outros elementos, como a experiência, ambiente e interpessoalidade.

Diante disso, a utilização da escrita e da leitura não garante uma aprendizagem coesa e ampla, pois existem diversos fatores que influem no resultado, estando entre eles a adaptação destes instrumentos perante o alunato (ORLANDI, 2001). Em outras palavras, para redirecionar o processo educativo em frente das dificuldades ambíguas, faz-se necessário estratégias que incentivem os sujeitos para o desenvolvimento dos hábitos de ler e escrever, evitando uma abordagem sistemática, tendo em vista as particularidades e interesses da díade indivíduo-grupo (BAMBERGER, 1997; SOLÉ, 1998; SIMONETTI, 2005;).

Desse modo, no campo educacional, o professor teria um papel fundamental em tal incentivo, pois, segundo Libâneo (1998), o professor trabalha em uma mediação democrática dos saberes, promovendo um melhor encontro entre o sujeito e aquilo que é proposto, gerando a integração uma nova potência dentro do ambiente educativo. No qual, Alves (2013) e Santos (2020) tratam o professor como um provocador de espantos, ou seja, que gera dúvida em seus alunos, estimulando a curiosidade perante os conhecimentos que estão sendo abordados.

Ainda neste raciocínio, percebe-se que existem inúmeras maneiras de gerar a indagação e o aprofundamento em face da leitura e da escrita no âmbito escolar, tendo como uma das estratégias mais pertinentes a participação do grupo nestas atividades, uma vez que, para Bordenave (1983), a realização de processos em um contexto coletivo tende a uma interação mais coesa ante os elementos que estão sendo abordados. Demonstrando a importância da democratização dos saberes dentro do contexto contemporâneo, além de enfatizar a participação das instâncias políticas para tal difusão (GODOTTI, 2000; SANTOS, 2004).

Por fim, Castelhana e Colaboradores (2020), partindo da premissa nietzscheana, afirmam que a educação deve apresentar um ar libertador ante os sujeitos que a constituem, levando esta conotação para o presente trabalho, percebe-se que a aprendizagem, coadunada com a escrita e a leitura, proporciona uma potência sem igual de transformação da realidade social, representado a importância destes instrumentos para a concepção do aprender.

CONCLUSÃO

Por via do trabalho aqui exposto, foi possível visualizar como a leitura e a escrita podem proporcionar uma transformação pertinente para a consolidação da aprendizagem, revelando que a aprendizagem vai além de uma mera apreensão de saberes, envolvendo também uma capacidade prática e reflexiva. Diante de tal expressão, este estudo objetiva alcançar professores e pesquisadores interessados em tal temática, visando a fomentação metodológica e enriquecimento da literatura científica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. O professor de espantos. **Doc. Memória. Direção: Dulce Queiroz. Brasília: TV Câmara Federal**, 2013.

ANTUNES, M. A. M..Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. Revista semestral da Associação Brasileira de psicologia Escolar e Educacional (**ABRAPEE**), 12(2),469-475, 2008.

ARANTES, Ivanira Catarina. A prática do ensino e estágio supervisionado. Campinas: **Papirus**, 1991.

ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdo? In: A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. Org. GARCIA, Regina Leite. São Paulo: **Cortez**, 1996.

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagem e autoimagem. Petrópolis: **Vozes**, 2000.

AUSUBEL, David P. A aprendizagem significativa. São Paulo: **Moraes**, 1982.

BAMBERGER, Richerd. Como incentivar o hábito da leitura. São Paulo: **Cultrix**, 1997.

BEE, Helen. A criança em desenvolvimento. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. 9º edição. Porto Alegre: **Artmed**, 2003.

BORDENAVE, J. D. O que é participação. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CAMPOS, Dinah M. de S. Importância da aprendizagem e notícia histórica da evolução da psicologia da aprendizagem. Petrópolis: **Editora Vozes**, 1993.

CASTELHANO, Marcos Vitor C.; SANTOS, Gerlane C.; CÂMARA, Maria G. P.; RODRIGUEZ, Isdeolândia P. de A.; NUNES, Eliane D. de S.. O Übermensch e a Educação Libertadora: Um Recorte Nietzscheano. In: NETA, Josefa G. (org.). É na educação que se constrói a transformação. João Pessoa: **Libellus Editorial**, 2020. p. 68-73.

FERREIRO, Emília. Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever. São Paulo: **Cortes Editora**, 2002.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre a alfabetização: questões da nossa época. São Paulo: **Cortez**, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana; LICHTENSTEIN, Diana Myriam. Psicogênese da escrita. São Paulo: **Artes Médicas**, 1986.

FREIRE, Paulo. A pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: **Editora UNESP**, 2001.

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

GODOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 2000.

LESSARD; Claude; CARPENTER, Anyléne. Políticas educativas a aplicação na prática. Petrópolis: **Vozes**, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê?. São Paulo: **Cortez**, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora: as novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: **Cortez**, 1998.

MONTEIRO, Bruno de S. et al. Metodologia de desenvolvimento de objetos de aprendizagem com foco na aprendizagem significativa. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2006. p. 388-397.

MORAN, José Manuel. Aprendizagem significativa. **Entrevista ao Portal Escola Conectada da Fundação Ayrton Senna, publicada em**, v. 1, n. 08, 2008.

MOREIRA, Marco Antonio. Linguagem e aprendizagem significativa. In: **Conferência de encerramento do IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Maragogi, AL, Brasil**. 2003.

ORLANDI, Eni P. Discurso e Leitura. 6 Ed. São Paulo: **Universidade Estadual de Campinas**, 2001.

PELLIZZARI, Adriana et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

RIBEIRO, Antonio. A Escola como forma de exclusão social do aluno. **Sobral, Universidade Estadual Vale do Acaraú**, 2006.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências. 2ª edição, São Paulo: **Cortez**, 2004.

SANTOS, Filipe Peixoto. Atividades prática com bambu na construção do conhecimento agroecológico. **Cadernos de Agroecologia**, v. 15, n. 2, 2020.

SILVA, V. G. Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes. **Textos FCC**, n. 38- São Paulo: 2013.

SIMONETTI, Amália. O desafio de alfabetizar e letrar. Fortaleza: **Edição Livro Técnico**, 2005.



SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: **Artmed**, 1998.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa e o ensino de ciências. **Ciências & cognição**, v. 13, n. 1, 2008.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa, codificação dual e objetos de aprendizagem. **Revista Brasileira de informática na Educação**, v. 18, n. 02, p. 04, 2010.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa. **Revista conceitos**, v. 10, n. 55, 2004.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: **Martins Fontes**, 2007

CAPÍTULO 9

O PROFESSOR E A APRENDIZAGEM PERANTE OS DESAFIOS DA ESCOLARIDADE

Marcos Vitor Costa Castelhana, Graduando em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Délis Sousa Benevides, Graduanda em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Gabriella Felipe Medeiros, Graduanda em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Ana Júlia Medeiros Araújo, Graduanda em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Maria Izabel Gomes Diniz, Graduanda em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Anna Beatriz Sousa da Silva, Graduanda em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Jacicleia Cândido Costa, Graduanda em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Gerlane Costa dos Santos, Mestranda em Ciências da Educação, FACSU. Psicóloga Atuante

RESUMO

A educação reflete um processo contínuo em suas idiossincrasias históricas e culturais, proporcionando, ao contexto escolar, a capacidade integrativa e adaptativa dos membros do convívio civilizatório, uma vez que, com o passar das épocas, começou existir diversas reformas no âmbito educacional. A partir disso, em frente dos diversos desafios da escolaridade, os estados atuais desenvolveram inúmeras reformulações dentro dos ambientes educacionais, visando, acima de tudo, a modernização e democratização dos saberes perante os parâmetros participativos. Segundo Silva, os processos avaliativos não abarcam, de maneira significativa, as contingências necessárias para a transformação da realidade educacional, devendo existir novas estratégias para a consolidação dos modelos de ensino em sua amplitude. Apesar das de todas as mudanças e desafios da escolaridade, percebe-se que um ator mediador, no caso, o professor, tem papel primordial na conjuntura do estabelecimento da aprendizagem na sala de aula em face de seu alunato, permitindo um movimento síncrono na constituição dialética indivíduo-grupo. Isto é, mesmo o professor sendo, muitas vezes, ridicularizado ou negligenciado a sua importância, o seu papel continua representando um dos pilares fundamentais da educação, envolvendo também a questão do aprender. Portanto, o objetivo deste trabalho é o de retratar a importância da direção do professor perante o encontro com a aprendizagem de seus alunos, revelando que os desafios escolares, mesmo com suas reais influências no manejo escolar, podem ser amenizados com o desenvolvimento de modelos de ensino que propiciem o processo do aprender e o apreender, buscando ir além de uma expressão meramente superficial.

PALAVRAS-CHAVE: Professor; Aprendizagem; Desafios; Escolaridade.

INTRODUÇÃO

A educação reflete um processo contínuo em suas idiossincrasias históricas e culturais, proporcionando ao contexto escolar, a capacidade integrativa e adaptativa dos membros do convívio civilizatório, uma vez que, com o passar das épocas, começou existir diversas reformas no âmbito educacional (ANTUNES, 2008).

A partir disso, em frente dos diversos desafios da escolaridade, os estados atuais desenvolveram inúmeras reformulações dentro dos ambientes educacionais, visando, acima de tudo, a modernização e democratização dos saberes perante os parâmetros participativos (LESSARD & CARPENTER, 2016). Segundo, Silva (2013), os processos avaliativos não abarcam, de maneira significativa, as contingências necessárias para a transformação da realidade educacional, devendo existir novas estratégias para a consolidação dos modelos de ensino em sua amplitude.

Apesar das de todas as mudanças e desafios da escolaridade, percebe-se que um ator mediador, no caso, o professor, tem papel primordial na conjuntura do estabelecimento da aprendizagem na sala de aula em face de seu alunato, permitindo um movimento síncrono na constituição dialética indivíduo-grupo. Isto é, mesmo o professor sendo, muitas vezes, ridicularizado ou negligenciado a sua importância, o seu papel continua representando um dos pilares fundamentais da educação, envolvendo também a questão do aprender (DIAS-DASILVA, 1998).

Portanto, o objetivo deste trabalho é o de retratar a importância da direção do professor perante o encontro com a aprendizagem de seus alunos, revelando que os desafios escolares, mesmo com suas reais influências no manejo escolar, podem ser amenizados com o desenvolvimento de modelos de ensino que propiciem o processo do aprender e o apreender, buscando ir além de uma expressão meramente superficial.

A INFLUÊNCIA DOS DESAFIOS ESCOLARES PARA A EDUCAÇÃO

O sistema educacional apresenta grandes dificuldades para mediar com as contingências sociopolíticas dos interesses contextuais, resultando na defasagem do âmbito estudantil, além de gerar diversos danos estruturais concomitantes a realidade dos alunos (ARANTES, 1991). Com efeito, Ferreira (2002) comenta que a má estruturação da educação acarreta em diversos danos para o corpo estudantil em seus resultados, tendo diversos efeitos comuns, a exemplo: do analfabetismo funcional, dificuldades na leitura e escrita, além de outras problemáticas relacionadas a apreensão dos conteúdos.

Com isso, em frente destas dificuldades que ultrapassam a idiosincrasia educacional, Araújo (1996) ratifica a importância do currículo escolar como o princípio mediador das problemáticas no âmbito estudantil, visto que o princípio de organização, pautado em objetivos específicos e conhecimento das ferramentas presentes, possibilita a formatação das constantes da perspectiva estrutural.

Entretanto, deve ter em mente que, mesmo com um currículo efetivo, os processos de integração, mediação e disposição dos campos educacionais não conseguem gerar, muitas vezes, resultados significativos em frente as metas demarcadas (SILVA, 2013). A partir desta afirmativa, percebe-se que o grande desafio da educação seria a diminuição da distância entre uma proposta pedagógica efetiva e o cumprimento das metas almejadas (FREIRE, 2001). Demonstrando a importância de repensar as formas e as necessidades do ato de aprender e suas metodologia vigentes, visto que na dinâmica do ensino-aprendizagem existem inúmeros fatores que contribuem para os resultados previstos (SIMONETTI, 1998; FERREIRO, 2001; LIBÂNEO, 2007;).

Sendo assim, apesar das diversas contingências dificultosas da educação, deve-se buscar lidar a partir das contingências possíveis, visando elucidar a formação de pessoas críticas em frente da ideia da autonomia, gerando a potencialização da capacidade educativa. A partir dos elementos e personagens presentes, pode-se incluir novas táticas e estratégias diante da realidade do aluno em sua perspectiva aprendiz, tendo entre os seus principais vetores: a participação do professor como mediador.

O PROFESSOR COMO VETOR DA APRENDIZAGEM

O professor tem um papel essencial na mediação entre a aprendizagem e o alunato, devendo desenvolver contextos para o encontro destes elementos, tendo em vista que sua capacidade tem um poder integrativo. Todavia, Freire (1996) lembra que tal personagem não deve alienar o seu saber em uma perspectiva supervalorizada, ou seja, evitando a criação de uma hierarquia e padronização do saber em face dos demais membros do ambiente escolar.

Nesse sentido, a escola não deve ser um ambiente de exclusão e/ou de uma hierarquia piramidal, uma vez que o poder da aprendizagem deve abarcar a relação indivíduo-grupo em sua amplitude, tanto que autores, como Campos (1993) e Ribeiro (2006) comentam o papel dos processos do aprender para a complexificação e coletivização das sociedades no contexto civilizatório. No que tange o professor ante a personificação escolar, um dos seus objetivos principais seriam, exatamente, o encontro perante a constante do ato de aprender em meio das dificuldades da estrutura-ambiente apresentada.

Para atingir este resultado, determinados concepções são afirmadas, a exemplo dos dizeres de Arroyo (2000) e Vygotsky (2007) que trazem a importância do mediador, no caso, o professor, entre os instrumentos e signos do sujeito em frente do aprender, visto que, apesar do movimento introspectivo do saber, a apreensão traz a ideia de um conhecimento em nível

interativo. Segundo Bee (2003), no modelo da sócio-historicidade, o professor ganharia a posição de *scholfolding*, ou seja, do responsável pela construção interacional entre aprendiz e o novo elemento da compressão.

Pensando nisso, Ausubel (1982) lança a ideia da aprendizagem significativa como uma teoria matriz para os novos modelos de ensino-aprendizagem vigentes na educação contemporânea. Nesta perspectiva, defende-se que aprendizagem deve se pautar nos conhecimentos prévios dos sujeitos, visto que a elaboração de novos saberes só se faz possível com conhecimentos anteriores da temática em questão (PELOZZARI, 2002; MOREIRA, 2003; TAVARES, 2004; MONTEIRO, 2006; MORAN, 2008; TAVARES, 2008; TAVARES, 2010;).

Dessa maneira, existem diversas maneiras de visualizar a dinâmica presente o professor e a dinâmica da aprendizagem, podendo se utilizar de inúmeras estratégias didáticas, incluindo vias posturais e/ou utilização de instrumentos particulares, como pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 1: As formas de manejar o encontro com a aprendizagem a partir da perspectiva educadora

Utilização da escrita e da leitura	A escrita e a leitura são elementos essenciais para edificação dos saberes no âmbito da interpretação e compreensão (ORLANDI, 2001). Revelando que a importância de táticas e incentivo da leitura para o âmbito pessoal e institucional (BAMBERGER, 1997; SOLÉ, 1998;). Tratando a escrita a partir do desenvolvimento maturacionl e cognitivo do sujeito (FERREIRO; TEBEROSKY; LICHTENSTEIN, 1986).
Valorização da constante participativo	Segundo Bordenave (1983) os aspectos da participação são essenciais para a formação do ambiente e dos sujeitos em sua integridade particular e constitutiva. Além disso, o âmbito participativo pode englobar a ideia de participação tecnológica ante o conhecimento, gerando a democratização e difusão dos saberes no setor social (GODOTTI, 2000; SANTOS, 2004;).
O atrativo da estratégia dos espantos	Santos (2020) e Alves (2013) o professor pode atuar como um atrativo para os espantos dos alunos, ou seja, atraindo as dúvidas e curiosidades ante uma modalidade pedagógica.

Diante do exposto, percebe-se que existem inúmeras maneiras de gerar o encontro dos aspectos da aprendizagem em face do manejo docente, caracterizando que a educação é permeada pela potência da mudança adaptativa, promovendo uma transformação da realidade

dos presentes, devendo existir uma aura libertadora no conceito educativo, assim como comentou Castelhana e colaboradores (2020), em seu trabalho com enfoque nietzscheano.

Por fim, apesar das dificuldades do âmbito escolar, o professor, em seu movimento síncrono e transformador, pode gerar um novo caráter em face das possibilidades da educação crítica-integrativa no contexto da aprendizagem, pautando um diálogo conciso com seu alunato dentro da estrutura educativa. Todavia, não se deve negar as contingências socioeconômicas e culturais que culminam em grande parte da defasagem estrutural da educação, uma vez que os elementos envolvidos neste tópico acarretam em maléficis magnânimos no desenvolvimento do contexto docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal trabalho objetivou apresentar a importância do papel do professor em frente do manejo no âmbito escolar, levando em consideração as dificuldades socioeconômicas e culturais atreladas em tal contexto, apresentando reflexões significativas para uma nova modalidade da potência do ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. O professor de espantos. **Doc. Memória. Direção: Dulce Queiroz. Brasília: TV Câmara Federal**, 2013.

ANTUNES, M. A. M.. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista semestral da Associação Brasileira de psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**,. 12(2),469-475, 2008.

ARANTES, Ivanira Catarina. A prática do ensino e estágio supervisionado. Campinas: **Papirus**, 1991.

ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdo? In: A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. Org. GARCIA, Regina Leite. São Paulo: **Cortez**, 1996.

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagem e autoimagem. Petrópolis: **Vozes**, 2000.

AUSUBEL, David P. A aprendizagem significativa. São Paulo: **Moraes**, 1982.

BAMBERGER, Richerd. Como incentivar o hábito da leitura. São Paulo: **Cultrix**, 1997.

BEE, Helen. A criança em desenvolvimento. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. 9ª edição. Porto Alegre: **Artmed**, 2003.

BORDENAVE, J. D. O que é participação. São Paulo: **Brasiliense**, 1983.

CAMPOS, Dinah M. de S.. Importância da aprendizagem e notícia histórica da evolução da psicologia da aprendizagem. Petrópolis: **Editora Vozes**, 1993.

CASTELHANO, Marcos Vitor C.; SANTOS, Gerlane C.; CÂMARA, Maria G. P.; RODRIGUEZ, Isdeolândia P. de A.; NUNES, Eliane D. de S.. O Übermensch e a Educação Libertadora: Um Recorte Nietzscheano. In: NETA, Josefa G. (org.). É na educação que se constrói a transformação. João Pessoa: **Libellus Editorial**, 2020. p. 68-73.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeoz incompetente. **Cadernos Cedex**, v. 19, n. 44, p. 33-45, 1998.

FERREIRO, Emília. Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever. São Paulo: **Cortez Editora**, 2002.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre a alfabetização: questões da nossa época. São Paulo: **Cortez**, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana; LICHTENSTEIN, Diana Myriam. Psicogênese da escrita. São Paulo: **Artes Médicas**, 1986.

FREIRE, Paulo. A pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: **Editora UNESP**, 2001.

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

GODOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 2000.

LESSARD; Claude; CARPENTER, Anyléne. Políticas educativas a aplicação na prática. Petrópolis: **Vozes**, 2016.

LIBÂNIO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê?. São Paulo: **Cortez**, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora: as novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: **Cortez**, 1998.

MONTEIRO, Bruno de S. et al. Metodologia de desenvolvimento de objetos de aprendizagem com foco na aprendizagem significativa. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2006. p. 388-397.

MORAN, José Manuel. Aprendizagem significativa. **Entrevista ao Portal Escola Conectada da Fundação Ayrton Senna, publicada em**, v. 1, n. 08, 2008.

MOREIRA, Marco Antonio. Linguagem e aprendizagem significativa. In: **Conferência de encerramento do IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Maragogi, AL, Brasil**. 2003.

ORLANDI, Eni P. Discurso e Leitura. 6 Ed. São Paulo: **Universidade Estadual de Campinas**, 2001.

PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

RIBEIRO, Antonio. A Escola como forma de exclusão social do aluno. **Sobral, Universidade Estadual Vale do Aracajú**, 2006.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Filipe Peixoto. Atividades prática com bambu na construção do conhecimento agroecológico. **Cadernos de Agroecologia**, v. 15, n. 2, 2020.

SILVA, V. G. Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes. Textos FCC, n. 38- São Paulo: 2013.

SIMONETTI, Amália. O desafio de alfabetizar e letrar. Fortaleza: **Edição Livro Técnico**, 2005.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: **Artmed**, 1998.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa e o ensino de ciências. **Ciências & cognição**, v. 13, n. 1, 2008.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa, codificação dual e objetos de aprendizagem. **Revista Brasileira de informática na Educação**, v. 18, n. 02, p. 04, 2010.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa. **Revista conceitos**, v. 10, n. 55, 2004.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: **Martins Fontes**, 2007

CAPÍTULO 10

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA ONLINE PARA A REDAÇÃO DO ENEM

Maria Helena Peçanha Mendes, Doutoranda em Educação, USF. Professora, Universidade São Francisco

Luzia Bueno, Pós-doutorado, UNICAMP. Professora, Universidade São Francisco

Rosana Matiassi, Doutoranda em Educação, USF. Professora, Grupo Bom Jesus

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a aplicação de uma sequência didática no ambiente digital sobre a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os aportes teóricos utilizados são o quadro teórico e os procedimentos de análise propostos pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), apresentado por Bronckart (1999, 2006, 2007), além dos estudos sobre Sequências Didáticas (SD) de Dolz e Schneuwly (2004/2012) sobre a utilização de gêneros textuais como instrumentos no ensino-aprendizagem. A SD foi aplicada para jovens que se preparavam para passar pela prova de redação pelo Enem, por meio de uma oficina de redação em ambiente virtual. Os resultados das análises apontaram contribuições sobre como desenvolver as sequências didáticas totalmente a distância, mediados por tecnologias digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência didática, Enem, redação, Educação a distância.

INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi instituído pelo Ministério da Educação em 1998, mais especificamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Segundo o site do INEP¹, na primeira edição, o ENEM contou com 157.221 inscrições, sendo que apenas 2 instituições usavam a nota do exame para ingresso; já na edição de 2019, havia mais de 6 milhões de inscritos, e o exame já era usado como substituto do vestibular para o ingresso nas universidades federais ou alternativa ao processo seletivo nas privadas, além de utilizado em programas de acesso ao ensino superior no Brasil, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), ou como parte do processo de admissão no exterior, como em algumas instituições de Portugal, Inglaterra, Estados Unidos e Canadá.

Nos cerca de 20 anos de história do exame, algumas transformações sociais também surgiram, o que trouxe novas possibilidades para o ensino em geral, através de novas ferramentas tecnológicas. Dessa forma, como afirmado anteriormente, em vista de o Enem

¹ Histórico do Enem. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/historico>. Acesso em: 20 de jan. de 2021.

tornar-se uma preocupação maior na sociedade, as novas ferramentas disponíveis tornam-se aliadas para o momento de estudo e preparação para o exame dos candidatos inscritos.

Mas o uso das ferramentas digitais merece um exame cuidadoso, pois há a necessidade de verificar como dispositivos que funcionam bem no contexto presencial funcionam no online. Afinal, conforme afirmado por Dias-Trindade (2018), para educação promovida através dos ambientes digitais de aprendizagem darem certo, é necessário que os professores e alunos sejam fluentes no meio digital.

Se, para o conteúdo das questões objetivas, a preparação mediada por recursos tecnológicos já suscita preocupação em relação às possibilidades de diálogo e interação, tão importantes nas relações de ensino-aprendizagem, entre professores e alunos; no caso, da redação do ENEM, a situação se agrava, pois, a escrita contempla diferentes dimensões (sociais, psicológicas e linguageiras), conforme Dolz e Schneuwly (2004), que mesmo presencialmente têm sido difíceis de serem contempladas.

Dolz e Schneuwly (2004), pesquisadores do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) defendem que um bom trabalho com a escrita poderia ser realizado a partir do emprego do dispositivo sequência didática. Já há vários trabalhos que mostram a eficácia deste recurso na modalidade presencial de alunos como Moura (2018), Zani (2018), Dias (2017), Tonelli (2017), Guimarães-Santos (2012), Pontara e Cristovão (2020), Leurquin e Bezerra (2020) e Lousada, Tonelli e Barioni (2017). Contudo, no ambiente digital, ainda não encontramos trabalhos, sobretudo sobre a redação do ENEM.

Assim, as contribuições que possam tratar das ferramentas digitais, da proposta de redação do ENEM e análise de sequência didática são úteis e significativas, como é o caso do estudo que aqui se apresenta. Nesse sentido, ancorados no ISD, propomos neste artigo discutir sobre os desafios e possibilidades da aplicação de uma sequência didática online voltada ao ensino da redação do Enem. Para isso, organizamos o nosso texto em seis seções. Nas primeiras seções, apresentaremos as concepções teórico-metodológicas: *ferramentas digitais, o trabalho com sequência didática no Interacionismo Sociodiscursivo, e um modelo didático e uma possível sequência didática para a redação do ENEM*; na sequência temos o *contexto de aplicação da sequência didática* que apresenta o contexto da pesquisa e dos alunos envolvidos. Depois disso, discutimos as possibilidades e os desafios da sequência didática online, encerrando com as *considerações finais*.

AS FERRAMENTAS DIGITAIS

O termo tecnologia, muitas vezes, é utilizado de forma polissêmica e vaga. Por isso, é válido definir a compreensão aqui adotada. Conforme Arruda (2016):

a tecnologia, nesse sentido, tanto pode ser os equipamentos produzidos pela humanidade, quanto os processos, organizações e bens simbólicos. Já as chamadas tecnologias de informação e comunicação envolvem tipos distintos de tecnologia, utilizadas para a produção e transmissão de informações, bem como criar mecanismos mediadores de interação e comunicação entre homens ou máquinas e homens, além de sistemas de controle a automação dos processos de criação, transmissão e mecanismos de comunicação. (apud ARRUDA, 2016, p. 108)

Já Pierre Levy (2004, p. 26) destaca o peso da internet para a comunicação atualmente: “a Internet é um instrumento de desenvolvimento social. Devemos lembrar que a escrita demorou pelo menos 30.000 anos para atingir o atual estágio, no qual todos sabem ler e escrever” e a internet tão rapidamente vem alterando as relações humanas. Segundo o autor, a tecnologia oferece subsídios para a inter-relação e aprendizado, além de fomentar o desejo e a busca pelo conhecimento constante.

Vale destacar que o debate acerca do papel e do uso da tecnologia na educação não é tão atual, pois Paulo Freire já abordou a questão no início da década de 80. Freire (1984) afirmou que não devemos demonizar ou divinizar a tecnologia, mas compreender a serviço de quem ela está sendo utilizada. Nesse sentido, o autor destaca o papel social, político e cidadão das ferramentas tecnológicas, defendendo esses recursos poderiam ser empregados na educação a favor dos oprimidos.

Nas discussões deste artigo, trataremos das tecnologias utilizadas para a informação e a comunicação, mais especificamente das ferramentas tecnológicas disponíveis para transmissão e produção de informação, como é o caso das disponibilizadas na internet pela empresa Google, como o Google Classroom e Google Meet, os quais são bastante utilizados como ferramentas tecnológicas no meio educacional.

O Google Meet é um popular serviço de comunicação por vídeo que foi desenvolvido pela empresa Google que pode ser usado através de um navegador ou aplicativo para dispositivos móveis. Já o Google Classroom é um sistema de gerenciamento de conteúdo, desenvolvido pela mesma empresa, para atender instituições de ensino. Através dele, é possível criar, distribuir e avaliar tais conteúdos de forma remota. Tais recursos são apenas dois exemplos dos muitos disponíveis que podem ser aplicados na área da educação.

É comum o discurso de senso comum afirmar que a tecnologia beneficia a educação, pois promove inovações pedagógicas. Mas é preciso olhar com cautela para este tipo de afirmação, já que a área é repleta de mitos. Primeiramente, é preciso afirmar que para que a tecnologia aplicada à educação seja produtiva, como afirma Dias-Trindade (2018), os professores e estudantes precisam ser dotados de competências necessárias para o que a autora chama de fluência digital, a qual permitirá que o potencial de ambos possa ser de fato fruído.

Nesse sentido, um dos mitos da relação entre a tecnologia e a educação está relacionado ao fato de que os estudantes são nativos digitais, por esta razão, dominariam as competências necessárias para lidar com as ferramentas disponíveis. Muitas vezes, o que acontece é que os alunos de fato são hábeis para manejar alguns dispositivos móveis ou aplicativos digitais, mas, conforme aponta Dias-Trindade (2018), não são fluentes digitais, pois não são capazes de usar efetivamente as mais variadas tecnologias disponíveis para atingir os seus objetivos, sobretudo no plano educacional.

Ademais, de acordo com Dias-Trindade (2018) os mesmos estudantes, muitas vezes, deparam-se com professores que não se sentem verdadeiramente confiantes e confortáveis para desenvolver estratégias de aprendizagem a partir de ambientes digitais. Pois, mesmo que exista forte reconhecimento, até de instituições internacionais como a UNESCO, quanto a importância da relação entre tecnologia e educação, ainda há desconfiança entre docentes sobre a validade da melhoria no processo educativo.

Nesse sentido, como afirma Dias-Trindade (2018), esta interação entre docentes e tecnologia precisa estar atrelada a estruturas governamentais mais voltadas para esta efetivação na prática. Afinal, não basta que se peça aos professores que se atualizem em relação à tecnologia; é necessário que isto ocorra de forma que os docentes se sintam impelidos a usar a tecnologia, para isso, eles precisam se sentir acolhidos para experimentar e depois validar o uso.

Em relação ao contexto mais amplo, o social, de acordo com Mill (2013), a tecnologia não tem o papel de determinar a sociedade, porém, o desenvolvimento tecnológico de uma sociedade está atrelado à evolução da mesma. Além disso, nenhuma ferramenta tecnológica é neutra, pois, todo recurso é desenvolvido dentro de um contexto histórico-social que está atrelado a condições culturais pré-determinadas.

Dessa forma, não é o emprego da tecnologia digital por si própria que poderá garantir melhorias ou gerar dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem. É preciso verificar o

contexto mais amplo de emprego destas, considerando os quadros teórico-metodológicos com os quais ela pode se articular. Em nosso caso, para realizarmos uma intervenção formativa para a redação do ENEM para alunos do Ensino Médio, apoiamo-nos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo e de suas propostas para o ensino-aprendizagem de gêneros textuais a partir de sequências didáticas.

O TRABALHO COM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Ancoramos nossa fundamentação teórica no quadro teórico do ISD, o qual se situa como um prolongamento dos estudos do Interacionismo Social, cuja posição epistemológica geral pode ser conhecida nas diversas correntes da filosofia e das Ciências Humanas. Essas correntes têm em comum o fato de aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, tendo na linguagem seu eixo principal a compreensão do desenvolvimento humano.

O ISD considera que a linguagem não é apenas um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções) e sim, um instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas (Bronckart, 2006, p.122). Sua tese central é de que a ação humana é o resultado da apropriação do indivíduo das propriedades, ou seja, daquilo que faz parte, da atividade social mediada pela linguagem (Bronckart, 1999, p. 42). E isso ocorre por meio dos textos,

Bronckart (2006) aponta que os textos podem contribuir para o processo de reconfiguração do agir. Entretanto, o autor ainda salienta que o agir humano não é acessível pela simples observação das condutas observáveis. Ele só pode ser apreendido pelas interpretações, sobretudo verbais, fornecidas pelos actantes. (Bronckart (2006). Dessa forma, faz-se necessário compreender melhor como os textos são produzidos. Para isso, Bronckart (1999) junto com outros pesquisadores da Universidade de Genebra, como Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, propôs um modelo de análise de textos.

Nesse modelo do ISD, considera-se que um falante, em um dado contexto de produção, adota um gênero textual e o adapta a fim de produzir o seu texto, o qual pode ser analisado, considerando-se que ele é composto por um folhado textual, no qual encontramos aspectos relativos à organização textual em uma infraestrutura (com plano global do conteúdo temático, uma articulação entre tipos de discursos e sequencias) e aspectos linguísticos-discursivos,

marcados pelos mecanismos de textualização (coesão nominal e verbal, conexão) e pelos mecanismos enunciativos (modalização e vozes).

Schneuwly e Dolz (2004) consideram os gêneros como instrumentos possibilitadores das interações, porque, em qualquer contexto comunicativo as pessoas valem-se dos gêneros textuais para estabelecerem o diálogo. A esse respeito, Bakhtin (2010, p.302) assinala que “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Para realizar um trabalho de ensino de textos, considerando os gêneros textuais, é preciso compreender o conceito de ensino a partir de sequência didática, entendida como:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito, [...] com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (2004, p. 97).

Percebe-se que, nessa concepção, a sequência didática tem um fim específico que é o ensino e a aprendizagem do gênero textual. Essa proposta também apresenta alguns passos denominados pelos autores de esquema da sequência didática. No entanto, há uma alerta para que a sequência didática não assuma a totalidade do trabalho para o desenvolvimento da aprendizagem e domínio da língua e demais conteúdo.

Mas antes de propor a SD, é necessário, conforme Schneuwly e Dolz, realizar uma modelização do gênero, ou seja, elaborar um modelo didático. Machado e Cristovão (2009) afirmam que esse modelo tem por objetivo nortear as práticas escolares de produção textual. Tal modelo implica a análise de um conjunto de textos pertencentes a um determinado gênero, considerando-se a situação de produção, seus conteúdos típicos e as diferentes formas de mobilizá-los, sua construção composicional característica e seu estilo particular.

Para De Pietro e Schneuwly (2014), a definição global do gênero, a estrutura global, os parâmetros do contexto, os conteúdos específicos e as operações de linguagem e marcadores linguísticos são os atores básicos para a análise textual. Ainda de acordo com esses autores, o modelo didático é seria uma espécie de objeto descritivo e operacional, o qual foi construído para aprender o fenômeno complexo de aprendizagem de um gênero. Assim, a construção do modelo didático possibilita conhecer dimensões constitutivas do gênero e selecionar as que podem ser ensinados e necessárias para um determinado grupo escolar.

Para Schneuwly e Dolz (2004, p.69), em um modelo didático é preciso estar explícito o que é implícito em um gênero, ou seja, os saberes já existentes sobre o gênero (sobre o qual será construído o modelo), tanto no domínio da pesquisa científica, quanto pelos profissionais especialistas. Acrescentam, ainda, que o modelo didático deve ser “ uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores”, devendo evidenciar as dimensões ensináveis de um gênero (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004,P.70) quanto ao contexto de produção, aos aspectos da organização textual e aos aspectos linguísticos-discursivos, que poderão ser trabalhadas em uma sequência didática.

De acordo com a escola de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.98), esse procedimento metodológico de sequência didática, deve trazer quatro fases distintas, quais sejam: apresentação da situação de ensino, a produção inicial, os módulos e a produção final.

Na primeira fase, os alunos recebem do professor uma descrição minuciosa da relevância do projeto de ensino em questão bem como dos objetivos, estrutura e condições coletivas de produção dos saberes envolvidos. Já a segunda fase, a da produção inicial, guarda as intervenções que visam diagnosticar as capacidades já adquiridas pelos alunos em relação ao gênero objeto de ensino e, além disso, procura adequar às ações de ensino posteriores a partir das quais se pretende atingir os objetivos de aprendizagem.

Após essa fase diagnóstica dos sujeitos, vem a terceira fase – desenvolvimento dos módulos – na qual serão ministradas as oficinas que se constituem em diversas atividades, relativas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem relativas ao contexto de produção, aos aspectos da organização textual e aos linguísticos-discursivos. O número de módulos/oficinas é flexível e deve se adequar ao suprimento das dificuldades encontradas pelos alunos na escrita inicial do gênero objeto de estudo. Nessa etapa, o professor deve variar as abordagens avaliativas.

Na quarta fase, - a da produção final, o aluno coloca em prática os conhecimentos adquiridos e, juntamente com o professor, avaliam os progressos alcançados. Após o processo, os alunos deverão realizar uma produção que demonstrará o domínio adquirido ao longo da aprendizagem acerca do gênero e do tema propostos e permitirá ao professor avaliar o trabalho desenvolvido. Além disso, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica. Esse vocabulário e as regras elaboradas durante as sequências são registradas numa lista que resume os conhecimentos adquiridos nos

módulos. Essa lista pode ser construída ao longo do processo do trabalho com os módulos ou num momento de síntese, antes da produção final, coletivamente ou proposta pelo professor. Desta forma, cada sequência é finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre determinado gênero durante o trabalho nos módulos, na forma de uma lista de constatações ou de lembrete ou glossário (DOLZ, SCHWNEUWLY, 2004).

UM MODELO DIDÁTICO E UMA POSSÍVEL SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A REDAÇÃO DO ENEM

A redação do ENEM é um gênero escolar (Schneuwly e Dolz, 2004), ou seja, diferente das notícias ou fábulas ou bulas de medicamentos, entre outros, ela só circula no espaço escolar, mas isso não a impede de poder ser examinada e ensinada tal qual os demais textos. Assim, a partir do exame de exemplares do gênero, da consulta a especialistas, e das análises de seu contexto de produção, é possível produzirmos um modelo didático para seu ensino.

No trabalho apresentado neste artigo, partimos de um modelo didático já produzido por Striquer e Batista (2014) sobre a redação solicitada no ENEM e adaptamos acrescentando as informações a respeito dos aspectos da organização textual e dos linguísticos-discursivos, itens que não estavam na proposta inicial das autoras. Abaixo, apresentamos seus elementos:

Quadro 1: Modelo didático do gênero textual das redações do ENEM

Níveis de análise	Parâmetros do mundo físico	Características do gênero
Contexto de produção	Emissores físicos	Pessoa física, concreta e real, que escreve a redação, no caso, portanto, os emissores físicos são alunos de escolas públicas e particulares que estão concluindo o ensino médio, ou aqueles que já concluíram o ensino médio e pretendem ingressar em um curso universitário. Ou são, ainda, os interessados em obter o certificado de conclusão do ensino médio. [...]
	Emissores sociais (papel social do emissor)	O papel que os autores da redação ocupam nessa situação comunicativa é o papel de interessados em uma vaga em uma das universidades que contemplam em seu sistema de seleção a nota do ENEM.
	Receptor físico	Leitor físico, concreto e real, aquele que recebe e lê a redação, no caso, uma banca avaliadora formada por especialistas da língua portuguesa.
	Receptor social (papel do receptor social)	Os professores que formam a banca avaliadora devem ser especialistas na área de língua portuguesa; com, no mínimo, dois anos de experiência em docência; e que atendam aos critérios de seleção da CESPE da Universidade de Brasília, responsável pela elaboração e correção das provas do ENEM (para ser avaliador o professor passa por um processo de seleção)
	Lugar físico de produção	É o local onde se realizam as provas: salas de aula, auditórios de escolas, colégios, universidades, e demais locais configurados como adequados pelos organizadores do exame.
	Momento de produção	É o momento real em que o texto é produzido: a redação acontece no domingo, segundo dia de prova do ENEM. O aluno

		tem 5 horas e 30 minutos para dividir sua atenção entre a produção da redação e as respostas às questões referentes as áreas de língua portuguesa, língua estrangeira, artes, educação física, comunicação, tecnologia da informação e matemática. [...]
	Formação social da qual participa a interação	A redação do ENEM participa da esfera escolar, encerrando as práticas sociais que emergem no ensino médio, bem como iniciando as práticas sociais realizadas no ensino superior.
	Objetivo da interação	O objetivo da interação seria alcançar uma vaga na universidade, ou obter o certificado de conclusão do ensino médio, por meio da produção de uma redação dentro dos padrões exigidos pela situação comunicativa específica.
Conteúdo temático		O participante do ENEM deve discorrer em sua redação sobre um tema social que é oferecido pela organização do exame.
Aspectos da organização Textual	Plano global	Introdução: contextualização e apresentação do problema e da tese Argumentação: argumentos com base em fatos sociais conhecidos, fatos históricos, vozes de especialistas e verdades científicas. Conclusão: finalização e proposta de intervenção
	Tipos de discurso	Discurso teórico e discurso interativo (com marcas e implicação em primeira pessoa do plural)
	Sequências e outras formas de planificação	Sequências argumentativa e explicativa
Aspectos linguísticos-discursivos	Conexão	Advérbios, conjunções e pronomes demonstrativos, relativos e indefinidos
	Coesão nominal	Uso de cadeia anafórica, pronomes, sinônimos, repetição e elipse.
	Coesão verbal	Uso de verbos no presente, pretérito perfeito, imperfeito e futuro do presente e do pretérito do Indicativo e pretérito imperfeito do subjuntivo.
	Modalização	e modalizações apreciativas e pragmáticas
	Vozes	Uso de vozes sociais de especialistas e da voz do autor

Fonte: (adaptado de Striquer e Batista 2014: p, 5 e 6)

A fim de tentar contemplar essas características, propusemos uma sequência didática que, em síntese, contém 5 unidades. Tais unidades foram divididas para abordar diferentes aspectos do gênero. A primeira foi a produção inicial. A segunda parte aborda o contexto de produção, os aspectos da organização textual; a terceira continua com aspectos da organização textual e a terceira dos aspectos linguísticos-discursivos a linguagem específica utilizada normalmente nas produções. Por fim, a última unidade trazia a produção final. Nas três primeiras unidades intermediárias, foi apresentado além das atividades um texto de uma edição anterior do ENEM para servir como modelo para os alunos.

O diferencial nesse trabalho, se comparado ao de outros sobre gêneros no ISD, foi a aplicação dessa sequência didática mediada por tecnologias.

O CONTEXTO DE APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A implementação da sequência didática tratada neste artigo foi a primeira de um conjunto de sequências que serão aplicadas a fim de aprimorar e validar o dispositivo no contexto online para que possa futuramente ser compartilhado com mais professores no contexto de formações continuadas para profissionais da Educação Básica, ofertadas pelo projeto de extensão Laboratório de Apoio ao Letramento de Alunos e Professores, do qual uma das autoras é a coordenadora e no qual as demais participam, desenvolvendo seus projetos de pesquisa articulados às questões do emprego de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem da escrita.

Com essa primeira sequência didática, pretendeu-se investigar as possibilidades e as dificuldades de realizar uma atividade em tal formato. Para realizar essa investigação, foi ofertado um minicurso sobre a redação do ENEM totalmente online, com atividades síncronas e assíncronas. A divulgação foi realizada nas redes sociais no mês de novembro de 2020 pelo Núcleo de extensão universitária da universidade em que as autoras atuam. A primeira etapa da inscrição consistiu no preenchimento de um formulário através do Google Forms, cujo link foi disponibilizado junto com o material de divulgação. O curso aconteceu entre os dias 04 de dezembro de 2020 e 10 de dezembro de 2020.

Os dados aqui apresentados referem-se às informações coletadas neste formulário que foi preenchido pelos alunos inscritos no minicurso. No total, 16 alunos responderam ao formulário, o que nos permitiu traçar um perfil dos interessados na proposta da oficina.

Inicialmente, vale destacar que todos os inscritos consentiram que os dados da pesquisa fossem divulgados. Tal consentimento foi realizado através de uma das perguntas do formulário que apresentava o seguinte texto:

Consentimento livre e esclarecido *Eu li e compreendo o documento informativo sobre o projeto "O USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO AMBIENTE DIGITAL". Compreendo as condições, os riscos e os benefícios da minha participação. Obtive respostas para as questões que eu tinha sobre esse projeto. Aceito livremente participar desse projeto de pesquisa. Aceito responder ao questionário online, sendo que minha resposta tem valor de assinatura. Assinalando "não", você não terá acesso ao questionário. Os pesquisadores não serão informados de sua decisão

Fonte: material de pesquisa das autoras

Como a divulgação do evento foi ampla, havia alunos de 3 estados diferentes do país: São Paulo (Atibaia, Bragança Paulista, Itatiba, Joanópolis, Louveira, São Paulo, Jundiá e Campinas), Rio de Janeiro (Petrópolis) e Minas Gerais (Belo Horizonte). A maioria dos alunos tinham mais de 25 anos (50%), e os demais entre 20 a 25 anos (19 %) e entre 15 a 20 anos

(31%). Além disso, 87,5% já haviam concluído o Ensino Médio e 12,5% estavam cursando-o, sendo que 75 % são provenientes de escolas públicas e 25% de privadas.

As questões seguintes eram mais relacionadas à prova do ENEM. A primeira delas foi: *Se você já fez alguma vez a prova do Enem, qual foi a maior dificuldade para o momento da construção do texto?* Nas respostas, os alunos indicaram aspectos ligados às três diferentes dimensões da escrita (psicológica, social, languageira), conforme Dolz, Gagnon e Decândio (2010) , sendo predominante a languageira (iniciar o texto, problemas de concordância regras do Português, argumentação, conectar as ideias, e juntar as ideias de forma lógica). Foram menos indicadas as dimensão social (falta de preparo para a prova por conta de sempre ter estudado em escola pública) e psicológica (ter um método eficaz e rápido de construção textual, trabalhar dentro do tempo)

Quanto à pergunta sobre as expectativas em relação a prova do ENEM, as respostas apresentaram:

- Ausência de expectativa ou baixa expectativa (3 alunos)
- Expectativa quanto à escrita em si (11 alunos)
- Expectativa quanto ao valor da nota (2 alunos)

A questão seguinte tratava da preparação para o exame de forma geral: *Diante deste contexto de pandemia, você tem se preparado para fazer a redação do ENEM?* As respostas foram:

- Sim, realizando leituras para isso – 10 alunos;
- Não, sem justificativa – 5 alunos;
- Não, porque não fará a prova do Enem – 1 aluno.

Com relação aos recursos utilizados pelos alunos, foi feita a pergunta: *Quais ferramentas digitais você está utilizando para estudar?* Os alunos responderam que utilizam:

- Equipamentos como celular, computador, notebook
- Sites Google, vídeos Youtube, USF Connect, Internet, Go ahead, redes sociais para estudos.

Também foi perguntado aos alunos sobre a produção de texto do ENEM: *Qual a sua opinião quanto a importância atribuída à redação na nota do ENEM?* As respostas foram abertas, por isso são diferentes. Entretanto, todos os alunos percebem a redação como

importante seja porque permite que ele mostre sobre si, seja porque ajudará a conseguir uma bolsa de estudos.

A última pergunta foi *Quais aspectos você julga relevantes na preparação para a redação do ENEM?* Esta foi outra pergunta aberta com diferentes respostas que podem ser categorizadas da seguinte maneira:

- Saber escrever bem – 8 alunos;
- Ler muito – 2 alunos;
- Ter imaginação ou conhecimento – 2 alunos;
- Ter um(a) bom (boa) professor(a) – 1 aluno;
- Informar-se – 2 alunos;

Após a resposta ao formulário, o aluno recebeu a proposta de produção de texto, que foi elaborada pela equipe de professoras com base nas propostas comuns do ENEM. Ao concluir a produção, o aluno deveria enviar o texto através do mesmo formulário. Como já afirmado anteriormente, 16 alunos responderam ao questionário, mas apenas 8 enviaram os textos produzidos.

Na sequência, no dia 04/12/20 foi organizada uma videoconferência com os alunos inscritos para o primeiro contato entre professor e alunos e primeiras orientações quanto ao minicurso.

Depois disso, os alunos tiveram acesso à sequência didática disponibilizada através do Google Classroom. A seguir, descrevemos as atividades que foram desenvolvidas:

- Unidade 1: apresentação do projeto maior: escrita da redação ENEM através do Formulário Google e reforçada no primeiro encontro.

- Unidade 2: Além disso, foram disponibilizadas através do Google Classroom um exemplar de texto nota 1000 de edições anteriores, quiz sobre a estrutura do texto dissertativo e questão dissertativa sobre a contextualização do texto disponibilizado;

- Unidade 3: também disponibilizada através do Google Classroom, esta unidade teve como foco o conteúdo temático abordado nas redações do ENEM, para isso foram disponibilizados slides sobre o conteúdo abordado na redação do ENEM, exemplar de texto nota 1000 de edições anteriores, quiz sobre o conteúdo da redação do ENEM;

- Unidade 4: já o tema desta seção foi sobre a questão da linguagem no gênero redação do ENEM, para isso foram produzidos e disponibilizados slides sobre a linguagem na redação do ENEM através do Google Classroom, vídeo sobre o conceito de felicidade de Aristóteles, exemplar de texto nota 1000 de edições anteriores, pergunta aberta dissertativa sobre a linguagem da redação do ENEM;

- Unidade 5: diferente da primeira produção, a última foi solicitada como atividade no Google Classroom e englobava todas as unidades anteriores solicitando uma proposta de produção de texto final.


Ao final do curso, apenas 3 alunos entregaram as produções finais solicitadas.


Além dos recursos mencionados, e-mail, Google Forms, Google Classroom e videoconferência, os professores e alunos formaram um grupo de troca de mensagens através da rede social WhatsApp para facilitar a comunicação entre todos.

AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA ONLINE




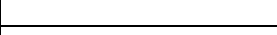
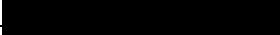
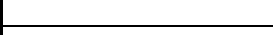

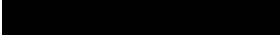


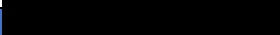
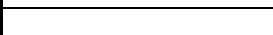
Apesar de apenas três alunos entregarem as produções finais, é possível perceber que a aplicação de uma sequência didática de gêneros textuais, assim como já mostraram outras pesquisas, pode contribuir para avanços na produção textual de aluno. Ao compararmos as produções iniciais e as finais com o modelo didático da redação do ENEM, podemos ver mudanças nos quadros a seguir, indicadas pela cor de fundo, conforme a legenda:

Domínio satisfatório 

Domínio parcial 

Domínio insuficiente 

Quadro 2. Os resultados das produções iniciais

Características do gênero	Produção Inicial Aluno 1	Produção Inicial Aluno 2	Produção Inicial Aluno 3
Contexto de Produção			
Conteúdo Temático			
Aspectos da Organização Textual			
Aspectos linguísticos-discursivos			

Fonte: autoria própria

No quadro 3, apresentamos os resultados das produções finais:

Quadro 3. Os resultados das produções finais

Características do gênero	Produção Final Aluno 1	Produção Final Aluno 2	Produção Final Aluno 3
Contexto de Produção			

Conteúdo Temático			
Aspectos da Organização Textual			
Aspectos linguísticos-discursivos			

Fonte: autoria própria

Uma análise das produções iniciais e finais nos permitem tecer algumas observações relevantes quanto à sequência didática aplicada no formato escolhido. Inicialmente, o que mais nos chama a atenção é o aluno 2 que já apresentou um texto satisfatório na produção inicial, o que se confirmou na produção final. Nesse caso, o aluno parece ter aproveitado o curso como oportunidade para praticar uma habilidade que já vinha sendo desenvolvida, visto que ele mostra bom desempenho no gênero mesmo antes da interferência da SD. Desse modo, não é possível afirmar que a sequência didática mobilizou novas habilidades no estudante, pois ele já as demonstrava inicialmente.

Já os alunos 1 e 3 mostraram resultados diferentes, pois ambos produziram textos finais com melhor desempenho em relação ao modelo didático do gênero e a sequência didática aplicada. O aluno 1 produziu um texto final com características satisfatórias em todas as características do gênero, o que representa uma melhora específica em relação ao conteúdo temático e aos aspectos da organização textual.

Por último, o aluno 3 chamou atenção com a produção inicial que não se encaixava no gênero solicitado em todas as características. Porém, ao final da sequência didática mostrou melhor desempenho em relação ao contexto de produção, ao conteúdo temático e os aspectos de organização textual.

Ao considerarmos a mediação das tecnologias digitais na aplicação da sequência didática, várias questões surgem, indicando-nos, sem dúvidas, possibilidades, mas também desafios.

Os principais desafios encontrados no curso ofertado em uma plataforma online estão relacionados, principalmente, ao uso dos recursos tecnológicos. Listamos os desafios a seguir e tecemos algumas considerações a respeito dos mesmos.

- O envio de texto por parte dos alunos foi feito em diferentes formatos, o que pode facilitar, por conta dos recursos disponíveis, ou dificultar a correção, por conta da impossibilidade de edição. Isso ocorreu devido a alunos enviarem os textos produzidos em formato editáveis (como um doc) ou não editáveis (como um PDF);

- Oito alunos fizeram apenas produção inicial, mas apenas 3 fizeram a final. Não é possível afirmar se a não entrega está relacionada ao distanciamento físico, à falta de comprometimento ou alguma dificuldade com recursos e dispositivos tecnológicos. Porém, para avaliar melhor o desenvolvimento dos alunos seria interessante ter mais textos finais para estabelecer comparação com a produção inicial;

- O fato de os alunos poderem acessar a internet a qualquer momento, devido ao distanciamento temporal e espacial do momento da solicitação da produção, a produção e a entrega de fato dificulta o controle de paráfrases. Afinal, o aluno tem à disposição infinitas fontes de informação que podem ser usadas como base no momento da produção, o que não seria o ideal em vista da situação real de produção do texto do candidato ao Enem;

- Todos os alunos compreenderam que poderiam usar os recursos digitais para produzir os textos, assim, as produções foram escritas em plataformas digitais, o que configura um formato diferente da prática real. Nesse sentido, o candidato não simula uma situação real, pois digitou o texto e não escreveu a mão, o que muda a questão do tempo e a produção do rascunho.

Por outro lado, listamos também as possibilidades que a aplicação de uma sequência didática neste formato para a produção de textos pode oferecer:

- Os recursos disponíveis para a correção em meio digital são maiores, pois as ferramentas de edição possibilitam destacar, grifar, revisar e inserir comentários e sugestões sem apagar o texto original. Tais recursos proporcionam uma correção mais clara ao aluno,

- As ferramentas digitais disponíveis oferecem muitos recursos para trabalhar a SD, como quizz, slides, vídeos, links, que enriquecem o trabalho com a produção textual;

- A correção de um texto disponibilizado em formato digital facilita o controle de plágio;

- Os recursos que podem ser utilizados nas plataformas digitais não ocupam espaço físico, o que possibilita o uso de coletâneas de textos maiores. Assim, o aluno terá acesso a mais textos de qualidade para leitura;

- O fato de nenhum material ser impresso nesse formato apresentado torna o processo mais ecológico em vista da não necessidade de impressão, o que é bastante comum na área de ensino de produção textual.

Além dos desafios e possibilidades relacionados à produção escrita, também pudemos observar os aspectos relacionados ao trabalho do professor e do aluno:

- Houve dificuldade para o uso das ferramentas digitais por parte tanto do professor como dos alunos, o que gerou diversas dúvidas e inseguranças sobre como lidar com as ferramentas. Em relação ao professor, estas dúvidas geraram inseguranças em como auxiliar os alunos e em relação ao preparo de todo o curso; já em relação aos alunos, a questão pode ter dificultado a realização das atividades;

- Por conta da distância física entre o professor e os alunos, houve a necessidade de empregar mais ferramentas para comunicação, como WhatsApp e e-mail, pois apenas o momento da aula síncrona não deu conta de explicar todas as dúvidas dos alunos.

Contudo esses dois desafios também podem ser vistos como possibilidades, pois permitiram que professores e alunos saíssem do minicurso com maior domínio das ferramentas e conseguindo se comunicar muito mais do que geralmente se faz em cursos presenciais, pois os recursos possibilitam que docentes e discentes possam se interagir de formas diferentes: síncrona, assíncrona e prolongada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a implementação dessa sequência didática de redação do ENEM, pudemos perceber que as ferramentas digitais oferecem muitas possibilidades de trabalho e geram inovações na prática pedagógica, mas há desafios a serem superados na mesma situação, como a dificuldade do seu domínio por alunos e professores. Na prática, como afirma Dias-Trindade (2013), foi possível notar que mesmo alguns alunos sendo considerados nativos digitais, por conta da idade, o uso das ferramentas não era familiar a todos.

Além disso, a importância de um exame como o Enem justifica a análise de novas possibilidades em diferentes formatos. Afinal, as contribuições para a área são bem-vindas. Os desafios fazem parte, mas devem ser analisados para serem superados. As produções iniciais e finais nos permitem afirmar que de algum modo a sequência didática foi efetiva e colaborou para o desenvolvimento da produção textual dos alunos. Tal fato é significativo em um contexto como o atual, final do ano de 2020, o qual ficou marcado pelo combate à pandemia do COVID-19 e gerou diversas dificuldades a todos os estudantes. Os alunos que se preparavam para realizar o ENEM tiveram de lidar com as barreiras físicas, sociais e financeiras para poderem se preparar de forma adequada para o exame.

Assim, estudos como este podem encorajar o uso de ferramentas digitais que possam contribuir para o desenvolvimento da produção textual de alunos que estão estudando de forma

remota compulsória e não voluntária. Ademais, tais ferramentas possibilitam alcançar pessoas distantes fisicamente, visto que havia alunos de 3 estados diferentes, e mesmo assim promover atividades síncronas e assíncronas que facilitem e auxiliem o aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Políticas públicas em EaD no Brasil: marcas da técnica e lacunas educacionais. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 10, n. 1, p. 105-118, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM: documento básico**. Brasília: INEP/MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Histórico do Enem**. s/d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enem/historico>.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (et. al). Campinas: Mercado das Letras, 1999.

_____. **Entrar em acordo para agir e agir para entrar em acordo**. In: J-P. Bronckart. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2ª. ed. São Paulo: EDUC, 2007.

DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. **O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática**. In: E.L. NASCIMENTO (org.), *Gêneros textuais: da didática de línguas aos objetos de ensino*. Campinas, Pontes Editores, p. 51-81. 2014

DIAS, A.P.S. **O desenvolvimento da produção escrita de alunos de francês a partir do trabalho com os gêneros acadêmicos *résumé* e *note de lecture***. 2017. 163f. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DIAS-TRINDADE, Sara. **Ambientes digitais de aprendizagem, comunidades de prática e dispositivos móveis**. In: *Educação e tecnologias: reflexões e contribuições teórico-práticas/ organizadores: Daniel Mill [et a.]*, São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michèle. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J; GAGNON, R; DECÂNDIO, F. **Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem.** Mercado de Letras. Campinas. 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ; R. ROJO (trad., org.); G.S. CORDEIRO (trad., org.), Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, Mercado de Letras, 2004

FREIRE, Paulo. **A máquina está a serviço de quem?** Revista BITS, p. 6, maio de 1984.

GUIMARÃES-SANTOS, Luiza. **O gênero *itinéraire de voyage* para pensar o agir social no ensino-aprendizagem do FLE.** 206 pp. 2012. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LEURQUIN, Eulália V.L.F.; BEZERRA, Renata U. **A leitura de fábulas na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo.** Leitura, Maceió, n. 67, set./dez. 2020

LÉVY, P. **A ideografia dinâmica.** São Paulo. Edições Loyola, 2004.

LOUSADA, Eliane G., TONELLI, Jaci B.; BARIONI, Mariana C. **Letramento acadêmico em francês: uma experiência de produção de artigos científicos na área de estudos literários.** DELTA vol.33 no.3 São Paulo July/Sept. 2017


MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros.** In : ABREU- MACHADO; LOUSADA – A apropriação de gêneros textuais... 632 TARDELLI, L. A. CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MOURA, Flávia Simões de. **O trabalho com o gênero curiosidade científica no 1º ano do Ensino Fundamental.** 250 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade São Francisco, São Paulo, 2018.

PONTARA, Cláudia L.; CRISTOVÃO, Vera L. L. **Sequência didática de gêneros dos quadrinhos para o ensino de língua inglesa – possibilidades e desafios.** 153 Revista X, v. 15, n. 2, p. 153-184, 2020

STRIQUER, Marilúcia S. D.; BATISTA, Patrícia C. **A redação do ENEM: situação comunicativa, prática social, condição de produção e arquitetura textual do gênero.** Revista Travessias – Pesquisas em Educação, Cultura, Linguagem e Artes. V.8, n.3, 2014.

TONELLI. J.B. **Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico.** 2017. 233 f. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.



ZANI, J. B. **A comunicação oral em eventos científicos**: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas. 2018. 303f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

CAPÍTULO 11

DOI: 10.47402/ed.ep.c202178030547

AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DO ENGENHEIRO DE PRODUÇÃO NO PROJETO INTERDISCIPLINAR

Lucio Garcia Veraldo Junior, Pesquisador pós-doutorado, USP. Professor em Engenharia de Produção

Messias Borges Silva, Livre docente em Engenharia de Qualidade, USP. Professor em Engenharia de Produção

RESUMO

A transformação do ensino superior está associado ao desenvolvimento efetivo das competências necessárias para o mercado de trabalho. Para a Engenharia, não são apenas as técnicas que compõem a formação do engenheiro afinal, habilidades e atitudes são caracterizadas por competências comportamentais. Para tal, são necessárias atividades acadêmicas que vão além dos conteúdos disciplinares e o uso da aprendizagem por projetos traz diversos benefícios para os egressos por estabelecer uma conexão entre técnicas e comportamentos. Avaliar este desenvolvimento torna o desafio ainda maior para entender de modo significativo o real aprendizado em habilidades que completam as características do engenheiro. O objetivo deste trabalho consiste na aplicação de um processo de avaliação continuada por métodos avaliativos individuais e coletivos analisando o desenvolvimento das competências de um engenheiro de produção aplicado a um projeto interdisciplinar do curso de graduação. Parte destes métodos utilizavam uma escala de proficiência para avaliar o nível de evolução que o estudantes desenvolvia em determinada competência por meio de autoavaliação. O processo continha métodos para avaliar conhecimentos de maneira prévia e final das disciplinas que integravam os conceitos além das habilidades e atitudes, analisando as expectativas e percepções dos estudantes no desenvolvimento do projeto interdisciplinar. Para validar tais instrumentos avaliativos, foi utilizado a ANOVA de modo a identificar se as disciplinas e as competências deveriam compor o projeto proposto aos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Interdisciplinar, Educação em Engenharia, Expectativa e Percepção, ANOVA.

INTRODUÇÃO

Para Herrera, Muñoz e Salazar (2017), a estrutura organizacional e a dinâmica das empresas levaram a grandes mudanças na forma como os trabalhadores interagem e realizam seu trabalho. Já Cuadrado *et al* (2012), destaca que as instituições implementam metodologias que promove a interação dos estudantes com diferentes situações que testam seu desempenho no trabalho colaborativo. Para tal, visam capacitar profissionais para ter capacidades de integração, responsabilidade e compromisso de equipe, habilidades de comunicação e expressão, e liderança, entre outras competências (BARRAYCOA; LASAGA, 2010).

Segundo Camargo Jr, Almeida Jr e Cugnasca (2015), o processo de ensino-aprendizagem é um dos aspectos mais importantes para o meio acadêmico, no entanto, deve ser acompanhado de um processo contínuo de avaliação, caso contrário pode colocar em dúvida as melhorias conseguidas no real aprendizado, por parte dos estudantes. Shuman *et al* (2005) discutem a avaliação das competências profissionais e apontam dois obstáculos. Em primeiro lugar, argumentam que a transferência do comportamento apresentado para fins de avaliação para a prática profissional não deve ser tida como certa. Em segundo lugar, o alcance da experiência educacional que é necessário para desenvolver e avaliar a habilidade profissional não é tão claro quanto para as "habilidades difíceis".

Diante deste contexto, Douglas e Purzer (2015) descreve o desenvolvimento de instrumentos avaliativos, porém, mais pesquisadores devem ser envolvidos neste processo principalmente a comunidade de pesquisa em educação em Engenharia liderando a criação de métodos de avaliação que podem ser usados para medir construções essenciais e valorizadas colaborando com o processo de aprendizagem. Importante salientar que segundo Moreira *et al* (2016), a avaliação do aluno de Engenharia cumpre um papel central em sua formação e desempenha função importante no processo ensino-aprendizagem. Ela deve incidir sobre aspectos relevantes da aprendizagem e adotar um sistema avaliativo que envolva o aluno no processo e que tenha como objetivos melhorar o desenvolvimento de competências profissionais, os níveis de aprendizagem e o sucesso acadêmico dos estudantes em circunstâncias viáveis e de aceitação indiscutível por todos os envolvidos na avaliação.

Herrera, Muñoz e Salazar (2017) recomenda-se que haja uma investigação mais aprofundada das estratégias a serem aplicadas pelos docentes aos estudantes para desenvolver o trabalho em equipe e assim atender às necessidades do mercado. Além disso, Kans e Gustafsson (2016) identifica a necessidade de entender o aprendizado dos estudantes e como é possível medir o conhecimento interdisciplinar adquirido. Já em Pellegrino (2012), o objetivo da avaliação é observar o comportamento dos estudantes e produzir dados que podem ser usados para extrair conclusões razoáveis sobre o que os estudantes aprenderem. Desse modo é apresentada a questão de pesquisa deste capítulo sendo, qual o nível de proficiência desenvolvido nos estudantes do curso de Engenharia de Produção nos conhecimentos, habilidades e atitudes para a realização de um projeto interdisciplinar por meio de uma avaliação continuada e global propiciando sua completa formação de competências?

Assim, estabelecer um modelo contínuo de avaliação completa das competências nas atividades acadêmicas propicia elementos aos educadores para melhorar o desenvolvimento dos estudantes. Utilizar o processo avaliativo em um projeto semestral, de caráter interdisciplinar do curso de Engenharia de Produção, poderá demonstrar o desenvolvimento de características individuais e coletivas, diante de conhecimentos das disciplinas envolvidas além das habilidades e atitudes necessárias para a realização do projeto. Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é detalhar uma proposta para um método completo de avaliação contínua por nível de proficiência das competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) desenvolvidas pelos estudantes e validar por meio de aplicação em um projeto interdisciplinar do curso de Engenharia de Produção.

Quanto aos objetivos específicos têm-se:

- Criar e aplicar o instrumento de avaliação dos conhecimentos das disciplinas participantes para o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar;
- Aplicar o instrumento de avaliação quanto ao nível de proficiência desenvolvido nas habilidades e atitudes, comportamentos interpessoais do engenheiro durante o projeto (expectativa e percepção);
- Analisar as competências pertinentes ao projeto por meio do método ANOVA.

Para tal é necessário que este processo seja validado que, segundo Douglas e Purzer (2015), há diferentes graus de qualidade do instrumento de avaliação tendo um significado particular dos resultados baseado em uma cadeia de raciocínio de múltiplas fontes. Para afirmar que um determinado instrumento é validado, o pesquisador deve coletar evidências e formular um argumento racional sobre o uso apropriado do instrumento.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conquistar melhores níveis de qualidade, em qualquer estágio e área de ensino, desafia professores a buscarem novas alternativas para suas propostas pedagógicas. Há uma pressão para que as instituições de ensino superior passem por uma transformação pedagógica, de maneira a alterar as necessidades conceituais dos tempos atuais (FRANCISCHETTI, 2014). Para Banday, Ahmed e Jan (2014), é fundamental que o professor participe do processo de repensar a construção do conhecimento, no qual a mediação e a interação são pressupostos essenciais para que ocorra a aprendizagem. Segundo Gemignani (2012) estão acontecendo

grandes mudanças curriculares nas disciplinas escolares para a interdisciplinaridade, além de apresentar novas estratégias de ensino incluindo às metodologias ativas considerando assim, um novo desafio para a formação de professores do futuro, futuro este cada vez mais presente.

Kon e Sale (2010), apresentam a grande renovação curricular além da revisão crítica do conhecimento técnico e habilidades das estruturas dos cursos e seus módulos diante da infusão sistemática de uma variedade de habilidades de CDIO. Segundo os autores, o destaque da Iniciativa está no pensamento crítico e criativo de sistemas e no gerenciamento de aprendizagem (habilidades e atributos pessoais e profissionais), trabalho em equipe e comunicação (habilidades interpessoais) e conceber, projetar, implementar e operar sistemas em um contexto de engenharia do mundo real. Segundo Crawley *et al* (2007), a Iniciativa CDIO tem desempenhado papel fundamental na concepção de currículo, ensino e avaliação em educação de engenharia.

A estrutura original das habilidades estabelecidas pela Iniciativa CDIO foi o produto de um grupo abrangente de grupos focais, composto por professores de engenharia, estudantes, representantes da indústria, comitês de revisão da universidade, ex-alunos e acadêmicos seniores (KON; SALE, 2010). A Iniciativa tem três objetivos gerais de modo a desenvolver os estudantes para que possam demonstrar (ZAMYATINA *et al*, 2014):

- Conhecimento aprofundado dos princípios básicos relacionados à engenharia de sua profissão;
- Especialização em desenvolvimento e uso de novos produtos e sistemas;
- Compreensão da importância e do valor estratégico do desenvolvimento tecnológico da sociedade.

Para Bonatto *et al* (2012) a interdisciplinaridade é um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas diversas áreas. Sua importância está relacionada ao fato da possibilidade de abranger temáticas e conteúdo, permitindo dessa forma recursos inovadores e dinâmicos, em que as aprendizagens são ampliadas. A maioria das empresas modernas está procurando contratar graduados com habilidades interdisciplinares, por isso é importante para as universidades e instituições de ensino incentivar programas interdisciplinares (VANSTONE e OORSCHOT, 2013).

Frazen *et al* (2013) relata que as metodologias baseadas na aprendizagem ativa voltadas para a engenharia são efetivadas de variadas formas. Algumas metodologias são baseadas na solução de problemas (como o PBL - *Project Based Learning*), outras, prioriza o trabalho a partir de projetos (PLE - *Project Led Education*), outras ainda, são formas de organizar o processo de aprendizado (*Project Work*). Segundo Fernandes, Flores e Lima (2011), a aplicação da metodologia PLE pressupõe trabalho em equipe por parte dos estudantes para planejar e realizar um projeto aberto que lhes é proposto, no qual desenvolvem as competências específicas das disciplinas de apoio direto ao projeto e competências transversais como as de realização de tarefas de forma cooperativa, monitoria do desenvolvimento do projeto, pesquisa e seleção de informação, negociação de conflitos e comunicação interpessoal.

De acordo com Polutnik *et al* (2013) o projeto interdisciplinar faz parte da vida real e sua introdução é necessária nos programas regulares estabelecendo diferentes maneiras de aprendizagem propiciando a cooperação entre os estudantes independente de quão difícil é a sua organização. O tema do projeto é desenvolvido por uma equipe coordenadora de professores e pesquisadores educacionais e é baseado em um tema que é relevante para cada um dos cursos participantes (VAN HATTUM-JANSSEN, 2010).

Segundo Gonzáles e Duran (2014), o conceito de competência é comumente conhecido como o *know-how* em um determinado contexto. O *know-how* relaciona-se com a implementação de atividades de acordo com os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores adquiridos pela pessoa que influenciar o seu desempenho; e em um contexto, é a realização de uma atividade em um lugar com certas condições. Para Leme (2012), a competência = CHA sendo composta pelos seguintes elementos: Conhecimento, Habilidade e Atitude, assim definidos:

- Conhecimento é o Saber. Refere-se ao aprendido nas escolas, universidades, nos livros, no trabalho, na escola da vida. Apesar do saber, nem tudo é utilizado;
- Habilidade é o Saber Fazer. Refere-se a utilização do conhecimento no dia a dia;
- Atitude é o que nos leva a exercitar nossa habilidade de um determinado conhecimento, pois ela é o querer fazer, característica abstrata não observável.

Shuman *et al* (2005) expressam claramente que as habilidades profissionais podem ser ensinadas e avaliadas, embora o "ensino" possa não ser a abordagem mais adequada para usar

neste contexto. O "desenvolvimento" também pode ser usado para enfatizar a natureza centrada no aluno do processo de aprendizagem de habilidades profissionais.

Segundo Fernandes, Flores e Lima (2011), o sucesso de um projeto depende não só do empenho individual de cada elemento, mas também da sua capacidade de funcionar enquanto equipe de trabalho, empreendendo um verdadeiro trabalho cooperativo. Neste sentido, o recurso a processos de autoavaliação e co-avaliação da dinâmica de grupo, por meio de instrumentos como questionários ou grades de observação, são fundamentais para monitorar o funcionamento do grupo e conduzir a uma melhoria do desempenho individual de cada elemento. É também importante que o próprio aluno se conscientize das suas capacidades, pontos fortes e limitações, que só será possível mediante um processo de autoavaliação e autorreflexão.

MATERIAIS E MÉTODO

A aplicabilidade desta pesquisa foi desenvolvida no projeto interdisciplinar do 8º semestre do curso de Engenharia de Produção. Tal projeto tem como objetivo geral, a idealização de uma proposta operacional e comercial de terceirização dos serviços de *copacker* (atividade relacionada ao empacotamento de produtos em embalagens secundárias e terciárias com o propósito da distribuição e comercialização destes produtos, normalmente fabricados pelo próprio cliente) para uma conhecida multinacional a partir de dados reais.

Foram considerados nesta pesquisa os dados dos estudantes que realizaram todas as disciplinas que compõem este projeto, sendo: Custos Gerenciais; Ergonomia, Saúde e Segurança no Trabalho; Gestão da Qualidade II; Logística e Administração de Materiais; e, Planejamento, Programação e Controle da Produção II. O conjunto de disciplinas deste semestre são fundamentais para o entendimento do processo produtivo industrial, englobando as diversas áreas de uma empresa, sendo estruturante na formação do egresso em Engenharia de Produção.

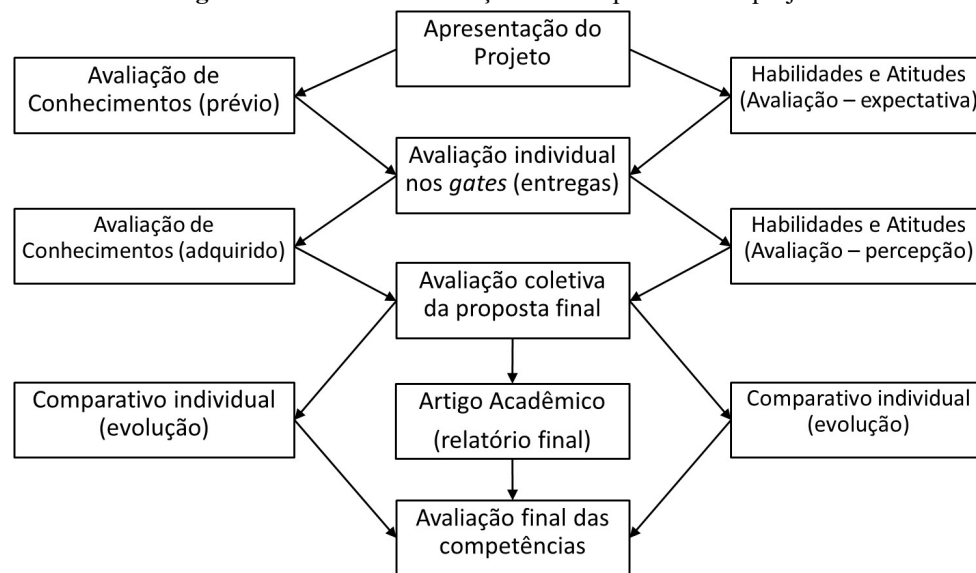
Segundo Miguel et al (2012), o primeiro passo para o desenvolvimento de uma pesquisa é a avaliação do problema que a norteia. Ao avaliar a problemática, o próximo passo é a construção de um modelo para propor uma organização. O modelo estabelece uma relação com a teoria, e por consequência, apresenta os passos para a solução do problema.

Quanto ao método é pesquisa-ação pois o autor interage na criação e aplicação do processo de avaliação dos estudantes além da condução do projeto interdisciplinar. Para Miguel

et al. (2018) a pesquisa-ação é um dos métodos que liga com os dados qualitativos de abordagem de problemas que orientam para a ação propondo a resolução de um problema coletivo na qual os pesquisadores e participantes representativos são envolvidos de modo colaborativo. Pesquisa-ação é uma metodologia de intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidades. Tem o propósito de proporcionar a aquisição de conhecimentos claros, precisos e objetivos. A pesquisa-ação tem características situacionais pois tem o propósito de diagnosticar um problema específico numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático. (GIL, 2017).

O processo de avaliação foi composto por cinco diferentes métodos avaliativos das competências necessárias para o desenvolvimento do engenheiro. Estes métodos são apresentados na figura 1:

Figura 1: Processo de avaliação das competências no projeto



Fonte: Autores

Para Warnock e Mohammadi-Aragh (2016), os professores de engenharia estão se esforçando para desenvolver engenheiros holísticos. Os potenciais empregadores destacam a importância da necessidade de conhecimento técnico em conjunto com habilidades profissionais. Os graduados em engenharia devem poder se comunicar de forma eficaz e direcionar sua própria aprendizagem no ambiente de trabalho dinâmico e baseado em equipe. Além dos estudantes de engenharia de produção (*Industrial Engineering*), a capacidade de persuadir e negociar atingiu a maior conquista e a capacidade de explicar conceitos técnicos.

A primeira avaliação de habilidades e atitudes dos estudantes é considerada a expectativa de cada um diante do desenvolvimento das competências na realização do projeto

interdisciplinar proposto usando o método *Syllabus*. Segundo *Crawley et al* (2007) é um processo de avaliação centrado na aprendizagem utilizado para monitorar os resultados dos estudantes e melhorar o processo de ensino. Compõe avaliar as habilidades e atributos pessoais e profissionais; habilidades interpessoais: trabalho em grupo e comunicação; além do entendimento em conceber, projetar, implementar e operar sistemas de uma empresa no contexto social e ambiental.

A segunda avaliação é considerada a percepção do estudante quanto ao nível de proficiência das competências desenvolvidas na execução do projeto. O processo aplicado contém quinze questões na qual o estudante declara o nível de proficiência que as competências pertinentes serão desenvolvidas na realização do projeto interdisciplinar, conforme *Crawley et al* (2001), descritas a seguir:

- Raciocínio em Engenharia e Resolução de Problemas – quanto a identificação e formulação do problema por modelos, estimativas, análises e recomendação de soluções;
- Experimentação e Descoberta do Conhecimento – quanto a formulação e testes de hipóteses, levantamento da literatura eletrônica e experimentos;
- Pensamento Sistêmico – quanto a holística, visão do todo, urgência, priorização, foco, trade-offs e equilíbrio na resolução;
- Habilidades e Atitudes pessoais – quanto a iniciativa e vontade de assumir riscos, perseverança e flexibilidade, criatividade, pensamento crítico, gestão de tempo e de recursos operacionais;
- Habilidades e Atitudes profissionais – quanto ao comportamento ético, íntegro, responsável, atualização contínua e planejamento proativo para a carreira;
- Trabalhar em Equipe – quanto a formação de equipes eficazes em liderança e operação técnica de maneira evolutiva;
- Comunicar – quanto a estratégia e estrutura por meio da escrita, oral, gráfica e interpessoal;

- Contextualizar a Sociedade e o Ambiente Externo – quanto ao regulamento, papéis, responsabilidade e o impacto da engenharia nos valores da sociedade e perspectiva global;
- Contextualizar a Empresa e os Negócios – quanto as culturas e estratégias diferentes, metas, planejamento, empreendedorismo técnico e sucesso nas organizações;
- Conceber Sistemas de Engenharia – quanto a metas, funções, requisitos, conceitos e modelagem da arquitetura gerenciando o desenvolvimento do projeto;
- Projetar Sistemas – quanto a desenvolver as abordagens em cada fase do projeto utilizando conhecimentos multidisciplinares e multiobjetivos;
- Implementar Sistemas – quanto a estabelecer, verificar, validar e certificar o processo de implantação utilizando e integrando hardware e software;
- Operar Sistemas – quanto a desenvolver e gerenciar as operações otimizadas, incluindo treinamentos, melhorias e evoluções no apoio ao ciclo de vida do sistema;
- Liderar Inovações na Engenharia – quanto a criar uma visão como propósito nas soluções e entregas exercitando a inovação e invenção;
- Empreender – quanto a fundação, formulação, liderança no desenvolvimento do plano de negócios, capitalizando recursos e propriedade intelectual.

A abordagem utilizada para definir o nível esperado de proficiência de um engenheiro durante a graduação em uma escala de atividade de cinco pontos, na qual a proficiência foi concebida para ancorar as respostas em rubricas e fácil compreensão. O quadro 1 mostra a escala, que se baseia em "atividades de proficiência" (CRAWLEY, 2001):

Quadro 1: Nível de Proficiência

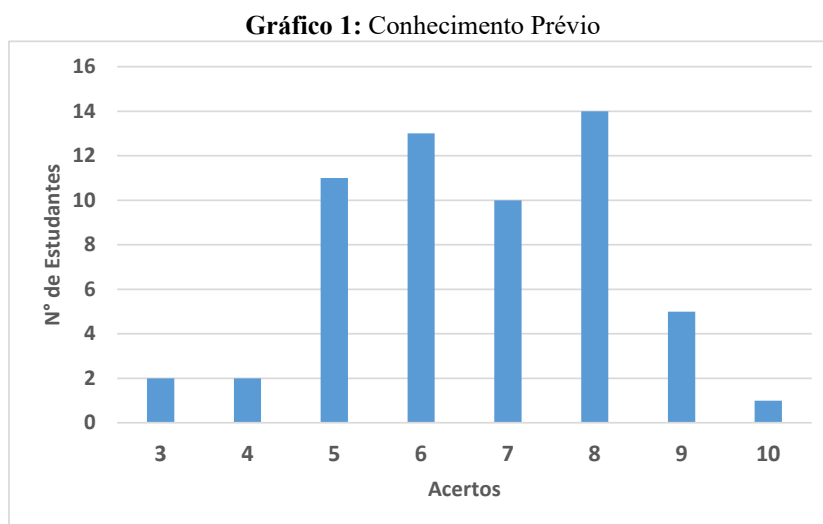
Nível	Proficiência
1.	Ter experimentado ou exposto a...
2.	Ser capaz de participar e contribuir para...
3.	Ser capaz de compreender e explicar...
4.	Ser qualificado na prática ou na implementação de...
5.	Ser capaz de liderar ou inovar...

Fonte: Crawley (2001)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A avaliação inicial é definida como conhecimento prévio para realização do projeto interdisciplinar, ou seja, os conteúdos já adquiridos e assimilados pelos estudantes em projetos em disciplinas anteriores do curso ou diante da experiência profissional no respectivo tema abordado. A avaliação final é definida como conhecimento adquirido para a realização do projeto interdisciplinar, ou seja, os conteúdos assimilados pelos estudantes nas disciplinas participantes e na realização do projeto. Além do desempenho dos estudantes nas duas avaliações realizadas é apresentada a evolução comparativa da avaliação de conhecimento prévio com a avaliação de conhecimento adquirido.

Assim, segue a autoavaliação dos estudantes quanto ao desempenho dos conhecimentos prévios pertinentes as disciplinas do projeto, conforme gráfico 1:



Fonte: Autor.

Os resultados estatísticos do desempenho dos estudantes conforme tabela 1:

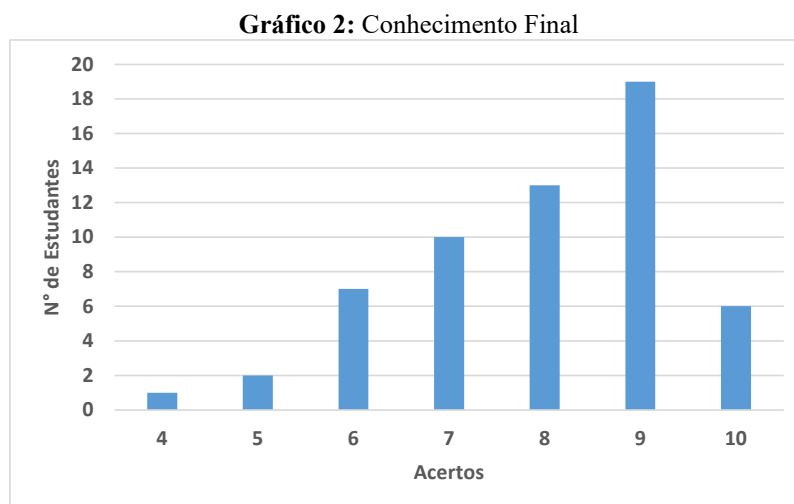
Tabela 1: Conhecimento Prévio

Indicadores	Resultados (Acertos)
Média	6,62
Desvio Padrão	1,58
Variância	2,49

Fonte: Autores.

Como análise do desempenho médio ficar acima da nota mínima (6,0) estabelecida pela instituição, quinze estudantes (quase 25% da população pesquisada) não atingiram o mínimo necessário antes da realização do projeto interdisciplinar.

Já a autoavaliação dos estudantes quanto aos conhecimentos adquiridos pertinentes as disciplinas do projeto, conforme gráfico 2:



Fonte: Autores.

Os resultados estatísticos do desempenho dos estudantes conforme tabela 2:

Tabela 2: Conhecimento Final

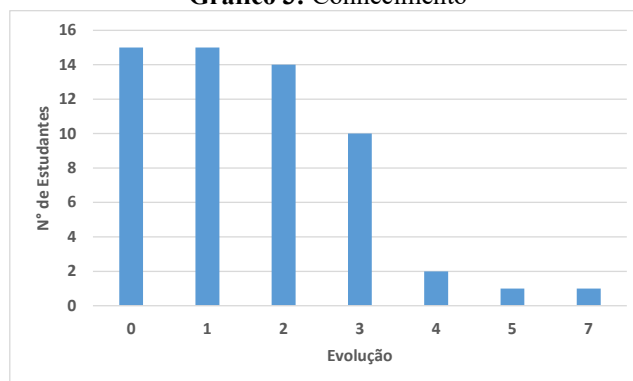
Indicadores	Resultados (Acertos)
Média	7,95
Desvio Padrão	1,42
Variância	2,01

Fonte: Autores.

Com desempenho médio bem acima da nota mínima (6,0) estabelecida pela instituição, apenas três estudantes (em torno de 5% da população pesquisada) não atingiram o mínimo necessário antes da realização do projeto interdisciplinar.

Assim, a evolução do número de acertos dos entre as avaliações de conhecimentos prévio e adquirido, conforme gráfico 3:

Gráfico 3: Conhecimento



Fonte: Autores.

Quanto os resultados estatísticos da evolução dos estudantes conforme tabela 3:

Tabela 3: Conhecimento

Indicadores	Resultados (Qtde)
Média	1,60
Desvio Padrão	1,44
Variância	2,07

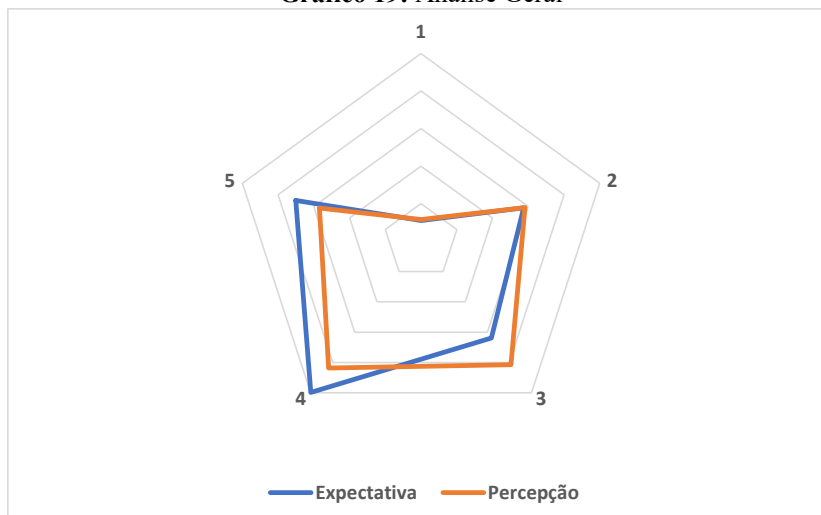
Fonte: Autores.

Com evolução média significativa do conhecimento prévio para o conhecimento final (16%) houveram estudantes com evolução acima de 50% e é valido destacar que praticamente 25% tiveram a mesma quantidade de acertos nas duas avaliações. Isso se deve ao fato do bom desempenho na avaliação inicial (conhecimento prévio).

Quanto as competências apresentadas, os estudantes se autoavaliaram por meio do nível de proficiência previamente definida analisando a expectativa diante da realização do projeto e sua percepção ao final do projeto realizado. É importante salientar que o questionário avaliativo contemplava todas as competências (Resultados de Aprendizagem, do inglês *Learning Outcomes*) de segundo nível (mais abrangentes) definidas segundo o *Syllabus* para o desenvolvimento do engenheiro.

Como distribuição geral dos resultados obtidos pelos estudantes, segue com os resultados médios do desenvolvimento, comparando a expectativa e percepção das competências do egresso em Engenharia conforme o gráfico 4:

Gráfico 19: Análise Geral



Fonte: Autores.

Fica evidente que as expectativas em relação ao desenvolvimento das competências no projeto interdisciplinar foram maiores que as percepções a partir da realização deste. Alguns pontos podem ser colocados para estes resultados:

- Apresentação do projeto eficaz;
- Projeto não atende o desenvolvimento de todas as competências propostas no processo de avaliação;
- Real análise quanto a expectativa e percepção por parte do estudante.

A partir da utilização do método ANOVA, tem-se o objetivo de analisar se todas as competências avaliadas são pertinentes ao projeto interdisciplinar aplicado. Assim, os resultados dos níveis de proficiência pelos estudantes, tanto quanto as expectativas quanto as percepções, serão utilizados para validar as competências do processo de avaliação proposto nesta pesquisa. As competências serão referenciadas conforme a seguir:

- A – Raciocínio e Resolução de Problemas;
- B – Experimentação e Descoberta do Conhecimento;
- C – Pensamento Sistêmico;
- D – Habilidades e Atitudes Pessoais;
- E – Habilidades e Atitudes Profissionais;

- F – Trabalho em Equipe;
- G – Comunicação
- H – Contexto Social e Externo
- I – Contexto Empresarial e Negócios
- J – Conceber Sistemas de Engenharia
- K – Projetar Sistemas
- L – Implementar Sistemas
- M – Operar Sistemas
- N – Conduzir Empreendimentos de Engenharia;
- O – Empreendedorismo.

O objetivo desta validação é verificar se todas as competências avaliadas devem estar incluídas no questionário feito pelos estudantes, diante disso, serão destacadas duas hipóteses:

- H0: não existe diferenças entre as médias das 15 competências, portanto:
- H0: $\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5 = \mu_6 = \mu_7 = \mu_8 = \mu_9 = \mu_{10} = \mu_{11} = \mu_{12} = \mu_{13} = \mu_{14} = \mu_{15}$
- H1: a média de pelo menos uma das competências se difere das demais.

As avaliações feitas pelos estudantes quanto as suas expectativas no desenvolvimento das habilidades e atitudes estabelecendo uma somatória ponderada, ou seja, a quantidade de respondentes para cada nível de proficiência multiplicado pelo nível de proficiência, apresentados conforme tabela4:

Tabela 4: Ponderada Expectativa

AVALIAÇÃO INDIVIDUAL - HABILIDADES e ATITUDES															
Nível Prof.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1	6	10	3	4	3	3	6	10	5	4	7	19	8	2	7
2	16	15	16	15	13	20	16	12	24	21	16	13	18	17	17
3	11	23	13	6	6	4	9	19	15	10	18	11	11	16	6
4	16	8	14	8	23	18	21	10	9	12	12	12	17	13	18

5	9	2	12	25	13	13	6	7	5	11	5	3	4	10	10
Σ Expectativa	180	151	190	209	204	192	179	166	159	179	166	141	165	186	181

Fonte: Autores.

As avaliações feitas pelos estudantes quanto as suas percepções no desenvolvimento das habilidades e atitudes estabelecendo uma somatória ponderada, ou seja, a quantidade de respondentes para cada nível de proficiência multiplicado pelo nível de proficiência, apresentados conforme tabela 5:

Tabela 5: Ponderada Percepção

AVALIAÇÃO INDIVIDUAL - HABILIDADES e ATITUDES															
Nível Prof.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1	5	5	8	2	6	5	4	10	7	4	8	11	11	9	5
2	19	21	14	16	11	12	16	18	20	22	20	17	11	20	16
3	17	21	18	17	14	12	14	15	16	21	15	12	15	16	13
4	9	10	15	10	17	15	14	12	13	7	12	16	9	8	15
5	8	1	3	13	10	14	10	3	2	4	3	2	12	5	9
Σ Percepção	170	155	165	190	188	195	184	154	157	159	156	155	174	154	181

Fonte: Autores.

Diante dos resultados das expectativas e percepções, é necessário calcular a somatória geral para todas as competências avaliadas bem como a média para cada uma delas. Assim, estes valores são apresentados conforme tabela 6:

Tabela 6: Expectativa e Percepção

SOMA GERAL	350	306	355	399	392	387	363	320	316	338	322	296	339	340	362
MÉDIA	175	153	178	200	196	194	182	160	158	169	161	148	170	170	181

Fonte: Autores.

É apresentado como nível de significância, $\alpha = 0,05$, ou seja, aceitando uma margem de erro de 5%. A partir daí, é necessário testar a variabilidade em cada competência e também entre as competências, ou seja, intracompetências e intercompetências. Para tanto deve-se obter a fonte de variação calculada a divisão da variância entre os grupos pela variância dentro dos grupos. Os resultados são apresentados conforme tabela 7:

Tabela 7: Fonte de variação

FONTE DE VARIAÇÃO	SQ	GL	QM	F
Variância Entre Grupos	8494,2	14	606,73	1,33
Variância Dentro Grupos	6823,7	15	454,91	

Fonte: Autores.

De acordo com a tabela de Distribuição F-SNEDCOR, o $F_{\alpha} = 2,46$. Como $F < F_{\alpha}$ ($1,33 < 2,46$) com significância de 5%, pode-se aceitar a hipótese nula, ou seja, todas as competências podem fazer parte do processo de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das competências é o desafio de qualquer instituição de ensino superior para atender ao mercado de trabalho em que exige profissionais cada vez mais preparados não apenas nos conhecimentos técnicos e específicos, porém com as habilidades e atitudes para realizar suas atividades de maneira eficiente e eficaz. É fato que a utilização dos Projetos Interdisciplinares no Ensino da Engenharia traz diversos benefícios para os egressos, não só pelo fato de oferecer competências técnicas, mas também por criar um ambiente inovador de aprendizado integrado que também contribui para sua formação pessoal e projeção de uma carreira.

Avaliar este desenvolvimento torna o desafio ainda maior para entender de modo significativo o real aprendizado em habilidades que completam as características do egresso. Aplicar isso em um projeto interdisciplinar se julgou pertinente por apresentar aspectos relacionados a grande parte das competências sendo a Engenharia de Produção, público alvo já validado em outras experiências. Nesta pesquisa, as avaliações ficaram sob a responsabilidade dos estudantes de modo individual, conforme a seguir:

- Conhecimento Prévio e Conhecimento Adquirido;
- Expectativa e Percepção quanto ao desenvolvimento de Habilidades e Atitudes.

Assim, o objetivo geral de estabelecer um método de avaliação das competências de forma continuada aplicado em um projeto de caráter interdisciplinar o qual foi amplamente atendido, podendo ser verificado na descrição das etapas, dos resultados atingidos e análises desenvolvidas e detalhadas. Os objetivos específicos foram atendidos conforme cada método avaliativo executado, demonstrando por meio de resultados, quais características estavam sendo avaliadas nos alunos. Além disso, pode-se analisar a pertinência das competências avaliadas e das disciplinas incorporadas ao projeto, em que a hipótese se fez nula para ambos os casos, demonstrando coerências nas variáveis aplicadas.

A pesquisa foi dedicada ao processo de aprendizagem com conteúdos atrelados à gestão de operações de um ambiente produtivo (de acordo com as disciplinas inerentes ao projeto interdisciplinar), o que conduz, portanto, a determinadas conclusões específicas, que não

necessariamente refletem em outros projetos educacionais e áreas de formação. Importante destacar que a avaliação do *Syllabus* utilizada para avaliar as habilidades e atitudes dos estudantes apresenta terceiro e quarto níveis, na qual se aplicado, apresentarão maior precisão quanto a análise do desenvolvimento das competências.

Quanto a proposta de pesquisas futuras, diante das limitações deste trabalho científico, fica a possibilidade de:

- Desenvolver mapas conceituais quanto ao aprendizado adquirido.
- Avaliar as competências de modo coletivo;
- Avaliar internamente a equipe quanto as atividades desenvolvidas;
- Estabelecer as competências da Indústria 4.0 para o ensino de Engenharia;

REFERÊNCIAS

BANDAY, M. T., AHMED, M., JAN, T R. Applications of E-learning in engineering education: A case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, v. 123, p. 406-413, 2014.

BARRAYCOA J., LASAGA, O., La competencia de trabajo en equipo: más allá del corta y pega. *Vivat Acad.*, 111, 66-70, 2010.

BONATTO, A. et al. Interdisciplinaridade no Ambiente Escolar. IX AMPED SUL, 2012. Disponível:<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>. (Acesso em: 14 Jul 2021).

CAMARGO JR, J. B.; ALMEIDA JR, J. R.; CUGNASCA, P. S. Desafios da avaliação continuada em um curso de engenharia. *EccoS*, São Paulo, n. 37, p. 215-232. maio/ago. 2015.

CRAWLEY, E.F. The CDIO Syllabus: A statement of goals for undergraduate engineering education. MIT CDIO Report, 2001.

CRAWLEY E.F., MALMQVIST J., OSTLUND S., & BRODEUR D. *Rethinking Engineering Education: The CDIO Approach*. New York, NY: Springer, 2007.

CUADRADO, C., FERNÁNDEZ, F.J., FERNÁNDEZ, M., FERNÁNDEZ-PACHECO, C., GONZÁLEZ, D., LIFANTE, I., MOYA, J. Técnicas de trabajo en equipo para estudiantes universitarios. X Jornadas Redes de Investigación en Docencia Universitaria, 2012.

DOUGLAS, K. A., PURZER, Ş. Validity: Meaning and relevancy in assessment for engineering education research. *Journal of Engineering Education*, v. 104, n. 2, p. 108-118, doi: 10.1002/jee.20070, 2015.

FERNANDES, S., FLORES, M. A., LIMA, R. M. A avaliação dos alunos no contexto de um projeto interdisciplinar. *Educação em Engenharia: novas abordagens*, p. 219-280, 2011.

FRANCISCHETTI, I. Active Learning Methodologies: An Experience for Faculty Training at Medical Education. *Creative Education*, v. 5, n. 21, p. 1882, 2014.

FRANZEN, B. A, et al. Engenheiros: uma construção de múltiplas identidades. *XLI Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*, Gramado, RS, 2013.

GEMIGNANI, Y. M. E; Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar para a Compreensão. *Revista Fronteira das Educação [online]*, Recife, v.1, n.2, 2012. ISSN: 2237-9703.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. Editora Atlas, GEN (Grupo Editorial Nacional), 6a edição, 2017.

GONZÁLEZ, O. E. G.; DURÁN, N. I. P. Competencias específicas solicitadas al recién egresado de ingeniería industrial por el sector servicios en Bogotá specific competencies requested by the service sector in bogota to the newly graduated industrial engineer. *Ciencia e Ingeniería Neogranadina*, v. 24, n. 1, p. 163, 2014.

HERRERA, R. F., MUÑOZ, F. C., SALAZAR, L. A. Perceptions of the development of teamwork competence in the training of undergraduate engineering students. *Global Journal of Engineering Education* 19.1, 2017.

KANS, M., GUSTAFSSON, Å. Analyzing the meaning of interdisciplinary in the CDIO context. In: *The 12th International CDIO Conference*, Turku University of Applied Sciences, Turku, Finland, June 12-16, 2016. Turku University of Applied Sciences, p. 962-973, 2016.

LEME, R. Aplicação prática de gestão de pessoas por competências: mapeamento, treinamento, seleção, avaliação e mensuração de resultados de treinamento. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2012.

MIGUEL, P.A.C., et al. Metodologia de Pesquisa em Engenharia de Produção e Gestão de Operações. Rio de Janeiro: Elsevier: ABEPRO, 2ª edição, 2012.

MIGUEL, P.A.C., et al. Metodologia de Pesquisa em Engenharia de Produção e Gestão de Operações. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda., 3ª edição, 2018.

MOREIRA, H. et al. A Avaliação nos Cursos de Engenharia Mecânica e Civil na Visão de Alunos de uma Universidade Pública no Sul do Brasil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 8, n. 2, 2016.

SHUMAN, L., BESTERFIELD-SACRE AND MCGOURTY, J. The ABET ‘Professional skills’– can they be taught? Can they be assessed? *Journal of Engineering Education*, 94 (1), 41–56, 2005.

VANSTONE, S. A., Van OORSCHOT, P. C. An introduction to error correcting codes with applications. Vol. 71. Springer Science & Business Media, 2013.



WARNOCK, J. N., & MOHAMMADI-ARAGH, M. J. Case study: use of problem-based learning to develop students' technical and professional skills. *European Journal of Engineering Education*, 41(2), 142-153, 2016.

CAPÍTULO 12

DOI: 10.47402/ed.ep.c202178111462

DRAMATIZAÇÃO: CORPO E EMOÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA

[Regina Maria Silva Santos](#), Doutorado em Artes Visuais, Universidade de Sevilla. Professora de Artes, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, IFBA
[Maria Raidalva Nery Barreto](#), Doutora em Educação e Contemporaneidade, UNEB. Professora da área pedagógica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, IFBA

RESUMO

O presente texto tem como objetivo evidenciar o papel do teatro e sua influência no desenvolvimento emocional do indivíduo. Nesta pesquisa, buscou-se também respostas para os questionamentos do processo de ensino/aprendizagem e sua correlação com a competência emocional, competências cognitivas, ética e afetivas dos sujeitos sociais, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, foram utilizados como base de reflexão e análise os estudos dos seguintes autores: Bisquierra (2006), Gardner (1995), Herrero (2001), Cañas (2000), Moreno (1995), Focault(1997) e outros. A pesquisa bibliográfica foi utilizada nesse trabalho, mediante ao uso de livros e artigos científicos. Conclui-se ratificando a importância das instituições de educação, no sentido de possibilitar a entrada e desenvolvimento das linguagens dramática corporal na prática escolar. As dimensões lúdicas do ensino de artes, são consideradas na educação contemporânea, como processos permanentes, auxiliar da construção do conhecimento e aprendizagem do indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: Competências Cognitivas. Competências Emocionais. Prática Educativa.

INTRODUÇÃO

A contribuição que pretendemos apresentar com esta pesquisa, diz respeito ao papel do teatro, sua influência no desenvolvimento emocional do indivíduo. Utilizando como referência o paralelismo entre *self* emocional e teatro como linguagem de trabalho preventivo-educativo, servindo como mediador do processo de socialização, e ao mesmo tempo em que contribui para a formação de um ser crítico, auto-crítico, de modo a ampliar o conhecimento que o indivíduo tem de si, e da realidade que lhe rodeia.

Com esta pesquisa, estamos buscando também respostas para os questionamentos do processo de ensino/aprendizagem e sua correlação com a competência emocional, competências cognitivas, ética e afetivas dos sujeitos sociais, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, tomamos como base de reflexão e análise os estudos dos autores, R, Bisquierra(2006), H.Gardner(1995), J. Herrero(2001), J.Cañas(2000), J.L. Moreno(1995), e

M.Focault(1997), ²Também nossa experiência como docente ao longo de muitas décadas no ensino médio e superior em instituições no Brasil e Europa. Estas atividades educativas, nos serviu como referências para o desenvolvimento deste trabalho. Com base nestes princípios e em nossos estudos, podemos dizer que historicamente a educação escolar se serve da linguagem da ciência e da linguagem oral como recurso para alcançar um surtido sistema de capacidades e competências que incide no desenvolvimento integral da personalidade. O modelo de racionalidade adotado na educação se apóia no princípio da *objetivação*, tal princípio demonstra que as relações entre ciência e práticas educativas são estreitas. Esse elemento, prevalece na educação sobre o princípio da *subjetivação* e da *experiência*, que é, por outro lado, o que rege a linguagem da arte.

Deste modo, podemos dizer que dentro das concepções e tendências pedagógicas da educação na sociedade contemporânea, a Arte acompanha a constante evolução ocorrida nos últimos anos, ou melhor dizendo, o ensino artístico na contemporaneidade é um caminho formativo, libertador, diante do modelo imposto pela sociedade.

Neste contexto, fica claro a relação que se estabelece entre o teatro e a educação. Considerando o teatro como uma das formas de expressão mais adequadas e completas para o pleno desenvolvimento do indivíduo, posto que se fundamenta nas possibilidades básicas de expressão, ou seja, movimentos e palavras, sustentados plena e constantemente pela criatividade e espontaneidade, tendo como um dos resultados a formação do indivíduo.

A arte, a diferença da ciência, se apóia nos fundamentos da comunicabilidade e da experiência, por tanto, do inteligível ao estar mediado pelo princípio da subjetivação. A educação, com a ciência tem se interessado, com maior intensidade em fazer inteligível o mundo externo e interno (eu) mais que fazê-los comunicável. Entretanto, para obter tal finalidade tem feito uso do recurso da linguagem representativa e demonstrativa da ciência, porque essa experiência faz com que a representação prevaleça à expressão.

Assim se explica porque tradicionalmente as “linguagens” (dramática, corporal, musical e plástica), ocupem espaço reduzido na instituição de ensino, mesmo sabendo que suas finalidades formativas se apóiam em conceitos e teorias científicas consagrados nas ciências moderna. A linguagem dramática esta potencialmente contida em cada um, como uma necessidade de compreender e representar a sociedade. O ato de dramatizar não é somente uma

² Instituto de Enseñanza y Educación Superior Santísima Trinidad de Sevilla-España e Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologias da Bahia – Campus Camacari

manifestação espontânea, prazerosa, organizada com caráter de interação e afetividade. É também a realização das necessidades individuais na interação simbólica com a sociedade, proporcionando condições para o crescimento emocional, afetivo e social.

Sabemos que ao longo dos séculos a arte tem sido uma das vias mais apoiada para se atingir à esfera emocional, educativa e vivencial. A ficção e a linguagem evocativa da criação, através da arte em qualquer de suas “construções” (fotografia, cinema, teatro, música, dança, literatura, pintura, desenho etc.), nos permitem “habitar” outros mundos, experimentar prazer, deleite, gozo e, também, experimentar dor, tristeza e desprazer, mesmo sendo conscientes de que, o que ali se representa é ficção, parafresando: *Se a ciência consiste em dar sabor à sopa*, a arte nos assegura um recurso inesgotável para a expressão de sensações, emoções e sentimentos. Bisquierra, (2006).

Com resultado, o ser humano reconstrói a natureza de maneira a transformá-la num plano de existência correspondendo às necessidades de sua sensibilidade, aguçada pela força do fazer artístico. O “*fazer artístico*” é um agir sobre e com as pessoas num determinado espaço de tempo e sobre uma dimensão da existência. É, por assim dizer, viver intensamente uma situação voluntariamente compartilhada, mas emocionalmente não previsível.

Portanto, essa estreita vinculação do teatro com a esfera emocional e expressiva, que em nosso trabalho, procuramos destacar e explorar como nova alternativa educativa. Considerando também os elementos fundamentais da educação, como uma ação orientada para o desenvolvimento global do indivíduo, reafirmada em todas as áreas e recomendações pedagógicas, que começa a ser trabalhada na esfera do “*aprender a ser*”. Isto implica entre outras atuações, intervir na esfera do psíquico-afetivo e expressivo.

Com base nesta linha de pensamento, e apoiados nas teorias de Moreno(1995), podemos dizer que o ensino de arte, é um abrir para o processo educativo, para a formação integral que potencia a auto-estima as habilidades sociais e a construção de um *self* equilibrado. Ou seja, a arte e as metodologias de intervenções podem auxiliar no desenvolvimento integral do aluno. Contribuindo para melhorar a qualidade de vida psíquica, social e afetiva do indivíduo.

No entanto, é preciso deixar claro que nosso trabalho não procura finalidades terapêuticas. Nos pautamos em princípios educativo-expressivo e interativo-comunicativo, mesmo quando buscamos técnicas e recursos que se aplicam no campo da arte-terapia. Nos baseamos nos estudos de Moreno(1995), nas suas técnicas de improvisação, criação de personagens e diferenças entre fixação e realidade, sua correspondência com estratégias de

ocultação, aceitação do eu (*self*). Ou seja, buscamos técnicas e recursos que nos permita trabalhar com o indivíduo de modo que ele possa expressar seu mundo emocional e afetivo.

Neste sentido, ao fazermos referência ao paralelismo entre self emocional e teatro, estamos falando da emoção como um veículo privilegiado, que sobre ela se sustenta e se constitui o drama (teatro), servindo de base para a construção da comédia. O humor e o sorriso tão desprezados na educação, e ao mesmo tempo, é tão apreciado pelos estudantes, constituindo assim, um dos indicadores que nos permite avaliar a consciência emocional e a valorização adequada dos mesmos.

Tomamos emprestado também os estudos dos autores: Bisquerra (2006), Foucault(1997), Herrero (2001), Cañas (2000), para nortear nossa pesquisa sobre a emoção. Uma vez em que estes autores, têm demonstrado a correlação que existe entre o sentido de humor, à competência emocional e as competências cognitivas e éticas dos indivíduos. Competências estas consideradas fundamentais para o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo Herrero (2001), na escola o aluno vive uma vida individual e outra coletiva e fazer frente a esse mundo de maneira natural, muitas vezes não depende somente dele, mas da intensidade de provocações implícitas em todas as atividades do dia a dia da escola. Portanto, ele tem que saber interpretar todos os códigos para atuar de maneira inteligente nesse ambiente.

COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E EDUCAÇÃO EMOCIONAL

Considerando “que os seres humanos se desenvolvem pelas relações que estabelecem com seu meio, Perrenoud vê as competências não como um caminho, mas como um efeito adaptativo do homem às suas condições de existência” (BESSA, 2008, p. 151).

A referida autora afirma que:

Desse modo, cada pessoa, de maneira diferente, desenvolveria competências voltadas para a resolução de problemas relativos à superação de uma situação, como, por exemplo, saber guiar-se no caminho de volta para casa a partir de um ponto de referência, o que mobiliza competências de reconhecimento ou mapeamento espacial; saber lidar com as dificuldades infantis, o que aciona competências pedagógicas; saber construir ferramentas, o que estimula competências matemáticas e lógicas, entre outras (*Ibidem*, 2008, p. 151).

Desse modo, as competências também estão inseridas nas atividades pedagógicas, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem, no sentido de reconhecer nossas próprias competências individuais, procurando mapear as possibilidades e limites na execução do trabalho docente (BESSA, 2008).

No livro intitulado *Dez novas competências para ensinar*, Philippe Perrenoud (2000) assegura que existe hoje um referencial que identifica cerca de 50 competências cruciais na profissão de educador. Para o autor essas competências dividem-se em 10 grandes "famílias":

1. Organizar e estimular situações de aprendizagem.
2. Gerar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho.
4. Trabalhar em equipe.
5. Participar da gestão da escola.
6. Informar e envolver os pais.
7. Utilizar as novas tecnologias.
8. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Gerar sua própria formação contínua.

A Base Nacional Curricular Comum define Competência 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. 6).

Destacamos que as competências gerais da BNCC (BRASIL 2019, p. 7-8), são:

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, 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.

Quando as emoções, ratificamos a importância do pensamento do médico, psicólogo e filósofo e Henri Wallon. “As suas ideias são fundamentadas em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa” (BESSA, 2008, p. 73). Segundo Dantas (1992, *apud* BESSA, 2008, p. 73), “a raiva, a alegria, o medo, a tristeza e os sentimentos mais profundos ganham função relevante na relação da criança com o meio”. Galvão (2003, *apud* BESSA, 2008, p. 73), complementa afirmando “que a emoção causa impacto no outro e tende a se propagar no meio social”. Com referência ao movimento, Wallon afirma que as emoções dependem essencialmente da organização dos espaços para se despontarem. Em relação à disposição dos espaços, Wallon assegura que as salas de aula deveriam ser repensadas, deveriam ser diferentes do modelo tradicional utilizado em muitas escolas hoje em dia, considerando que a criança necessita de

espaço para se movimentar com liberdade. “O movimento é extremamente necessário para o desenvolvimento completo da pessoa” (BESSA, 2008, p. 73)..

DRAMATIZAÇÃO, CORPO E EMOÇÃO NA ESCOLA

Na prática educativa a dramatização pode ser utilizada como uma das formas de tornar possível a descoberta da aprendizagem. Por seu intermédio, pode fluir as emoções, sentimentos e pensamentos. Igualmente estudado como responsável pela forma de ser e agir, do individuo na busca de novos conhecimentos, de tomadas de decisões e modo de relações. Nas teorias de (Bisquerra, 2006), um dos âmbitos de intervenção na educação emocional, pode ser a auto-estima, a expressão e a auto-regulação das emoções e sentimentos. O uso das técnicas dramáticas nos permitem trabalhar de modo efetivo essa área do *self*, quando se trata de refletir sobre a expressão dos sentimentos para um maior domínio de si mesmo e uma melhora nas relações sociais.

A utilização de técnicas que provem do psicodrama auxilia no processo de mudança no sistema cognitivo-afetivo, mediante estratégias que permitem invalidar os aspectos negativos que o individuo tem de si, impedindo uma valoração negativa de sua identidade pessoal e/ou social. Ou seja, permitem-nos ajudar a superar as dificuldades e problemas emocionais, comportamentais, intensificando a função expressiva dos sentimentos, ao mesmo tempo em que trabalha com a *dimensão poética do corpo*, aprofundando no processo criativo, expressivo por meio da percepção, fantasia e imaginação, quando se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos, que a aplicação das técnicas dramáticas no âmbito educativo teve suas origens em Moreno (1995), quando empregava na formação de grupo, aplicando para a resolução problemas e conflitos interpessoais. Segundo o autor, o jogo interpretativo no psicodrama servia para o desenvolvimento da expressão e canalização de emoções e afetos reprimidos. De acordo com os estudos Moreno (1995), foi possível observar que na escola dentro do grupo, cada membro tem a possibilidade de fazer descobertas riquíssimas sobre sua própria vivência e enriquecer sua experiência emocional, ao mesmo tempo em que se tornam agentes transformadores dos demais. Pois as situações que permeiam o comportamento do individuo na escola, muitas vezes são frutos de acontecimentos ou envolvimento passados, que podem moldar sua vida.

No entanto, na prática escolar o movimento corporal muitas vezes é entendido de maneira equivocada ou como, se ele atrapalhasse o desenvolvimento e a aprendizagem, mesmo

sabendo que o movimento é condição fundamental para a construção do conhecimento no processo de conhecer a si mesma e se diferenciar do outro. Entendendo, que um corpo equilibrado é aquele se movimenta, que sente dores, que esta vinculado a seu meio sociocultural. (Foucault, 1997, p. 174), pontua, que a escola torna-se “(...) um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos. Um lugar físico onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados”. Segundo, ele esse tipo de vigilância permite um controle sobre todas as movimentações inclusive as corporais na escola.

O corpo é uma complexa rede de pulsações, intensidades, pontos de energia e fluxos que coexistem com lembranças corporais acumuladas, ou codificadas. Para Foucault, o corpo é onde a alma pretende se unificar, onde o “*eu*” inventa para si uma identidade, é lá tudo procede. No ambiente escolar ele está em constante movimento, suas ações são carregadas de emoções, atreladas a um fluxo constante de sentimentos. Para Cañas (1992), Na prática escolar as emoções que antes estavam acorrentadas, agora no ambiente do jogo dramático elas são liberadas.

Também de acordo com Foucault (1997) se o corpo é reprimido, o movimento não pode ser livre. Cria-se assim uma dicotomia entre as duas formas de comunicação que devem caminhar juntas em harmonias, tendo em vista que o homem é um ser total, e necessita de seu corpo para atingir seus objetivos.

Portanto, ao trabalhar com o desenvolvimento corporal na escola, deve-se levar em conta os movimentos sensorio motor, percepção, consciência crítica, e processos mentais, pois todos estão envolvidos numa corrente de relações expressadas por diversas formas, visando alcançar propositos educativas.

Por meio da representação simbólica da linguagem corporal como elemento individual, facilitador da comunicação, da construção do conhecimento, manifestado através de movimentos, posições e atitudes, nesse sentido, o corpo não pode estar ligado a uma atividade de controle. Segundo Stokoe (1987), A expressão corporal é uma conduta espontânea, preexistente, tanto no sentido ontogenético, como filogenético. De acordo com a autora, podemos dizer que o ser humana expressa sensações, emoções e sentimentos com seu corpo, podendo desse modo integrar com as demais linguagens expressivas. Ou seja, queremos pontuar que é desde o primeiro momento de vida, o seu corpo é seu proprio instrumento, ele com ele mesmo se expressando em seu ambiente.

O corpo, pode ser analisado como uma linguagem imediata de afirmação do ser humano, expressando a si mesmo, consigo mesmo, com seu grupo, sem necessidade de recorrer a elementos ou instrumentos alheios a ele, o “*corpo*”. Mais, isso não significa que em alguns momentos do processo educativo, não possa se servir de instrumentos fora do corpo “a linguagem escrita e falada”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No entanto, em nossas considerações, podemos dizer que a utilização da linguagem dramática pela esfera emocional, vinculada as competências cognitivas, figura como geradora de comportamento e provocadora de relações sociais, auxiliando de maneira natural o desenvolvimento do aluno.

Neste sentido, estas ações estão alinhados num movimento que não divide o sujeito em compartimentos, uma vez em que o fazer artístico se inter-relacionam com as linguagens, oral e escrita, consideradas como portas para a entrada do conhecimento e aprendizagem. Lembramos com este trabalho, que os princípios educativos que orientam as atividades artísticas, deve estarem inseridas nos projetos pedagógico. É papel de fundamental importância a instituição de educação, possibilitar a entrada e desenvolvimento das linguagens dramática corporal na prática escolar. As dimensões lúdicas do ensino de artes, são consideradas na educação contemporânea, como processos permanentes, auxiliar da construção do conhecimento e aprendizagem do indivíduo.

REFERENCIAS

- BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.
- BISQUIERRA, R. **Educación Emocional y Bienestar**. Barcelona. Praxis, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CANAS, J. **Didáctica de La Expresión Dramática**. Barcelona. Octaedro, 2000.
- FOUCAULT, Michel . **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- GARDNER, H. **Inteligencia Múltiples, La Teoría en la Práctica**. Buenos Aires, 1995.
- HERRERO, J. Campos. **Inteligência Emocional; sus Capacidades, mas Humana** Madrid. Editorial San Pablo, 200.
- MORENO, J. L. **Psicodrama**. México. Fondo de Cultura Económica, 1995.



PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

CAPÍTULO 13

DOI: 10.47402/ed.ep.c202178212462

DIÁLOGOS COM O PENSAMENTO DE VIKTOR FRANKL NAS AÇÕES EXTENSIONISTAS DO GRUPO ACOLHE - FACED/UFJF

Marcos Vinícius da Costa Meireles, Doutor em Ciência da Religião, UFJF. Professor do Instituto Federal de Rondônia

Raquel Rinco Dutra Pereira, Mestre em Educação, UFJF. Professora Prefeitura de JF
Sandrelena da Silva Monteiro, Doutora em Educação, UFJF. Professora da Faculdade de Educação, UFJF

RESUMO

A questão da saúde e qualidade de vida dos estudantes do Ensino Superior tem se tornado um assunto de grande inquietação na sociedade hodierna, visto a grande incidência de adoecimento discente. Buscando compreender esse cenário de preocupação o “Grupo Acolhe: Estudos e Pesquisa em Educação, Desenvolvimento e Integralidade Humana” da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) se debruçou a estudar esse assunto. Nessa escrita, apresentamos as ações de acolhimento e educação em saúde que foram realizados pelo Grupo Acolhe, tendo como respaldo teórico-metodológico o pensamento de Viktor Frankl.

PALAVRAS-CHAVE: Adoecimento discente- Ensino Superior- Acolhimento- Educação em saúde.

INTRODUÇÃO

Em suas “Dez teses sobre a pessoa”, Frankl (2008, pp. 106-129) explica que a pessoa No ano de 2018, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Desenvolvimento e Integralidade Humana, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diversidade (NEPED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), se debruçou a estudar e refletir sobre a questão da saúde e qualidade de vida dos estudantes universitários, visto a grande incidência de adoecimento discente, observado não só na UFJF (MONTEIRO *et al*, 2019 e MONTEIRO e PEREIRA, 2019), mas também na sociedade hodierna como apontam as pesquisas de Maia (2018), Barreto (2015), Rigo (2016) entre outros.

O Grupo iniciou seus estudos a partir de um Projeto de Iniciação Científica intitulado “Perfil Pedagógico de alunos e alunas que buscam atendimento na Assistência Estudantil da Universidade Federal de Juiz de Fora”, que tinha como objetivo além de identificar as possíveis causas do baixo rendimento acadêmico de estudantes acompanhados pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE), traçar um perfil pedagógico dos mesmos.

Esse estudo possibilitou perceber indícios de adoecimento discente e baixo rendimento acadêmico. Quanto aos indícios de adoecimento observou-se a recorrência de alguns descritores como ansiedade, depressão, autoestima, problemas de saúde, estresse e saúde mental.

Como resposta a esse cenário de preocupação, no ano de 2019, surgiu o Projeto de Extensão nomeado “Acolhe: Construção de valores inclusivos e promoção de educação em saúde”, tendo como objetivo constituir-se em um espaço-tempo de acolhimento e ações de educação em saúde com vistas à prevenção do adoecimento discente. Foi nesse contexto que o grupo assumiu o nome que o identifica: “Grupo Acolhe: Estudos e Pesquisa em Educação, Desenvolvimento e Integralidade Humana”

Uma das principais características deste grupo é constituir-se como um coletivo fluido em que cada participante é considerado na sua integralidade, respeitando “o caráter de algo único” (FRANKL, 1989, p. 19) inerente à existência humana. Essa concepção de pessoa humana nos levou à escolha pelo Dente de Leão como logo do Grupo Acolhe, considerando também, que as pessoas têm liberdade para partirem no momento que entenderem ser oportuno, podendo compartilhar as “sementes” de aprendizado, germinando assim em outras terras. O Grupo Acolhe, que é um grupo multidisciplinar, constituído por estudantes e professores de vários cursos da UFJF, tem se dedicado a estudar possibilidades de constituição de um espaço-tempo de diálogo na dinâmica da vida universitária. Seus projetos tem parceria com os Centros e Diretórios Acadêmicos (CAs e DAs), por entender que estes são os principais representantes dos estudantes, permitindo dessa forma, o acesso e sensibilização dos discentes para as ações de acolhimento e educação em saúde

Em 2019 começamos nossas ações construindo Rodas de Conversa, como oportunidade de diálogo com os estudantes. Essa metodologia teve inspiração na proposta dos Círculos de Cultura de Paulo Freire (2014). Os temas geradores eram decididos em conjunto pelos integrantes do Grupo Acolhe e representantes dos C.A’s e D.A’s. Esses temas geradores versavam sobre valores inclusivos no contexto do Ensino Superior e buscavam apontar para práticas mais humanizadas.

A divulgação era realizada através de cartazes afixados nos quadros de avisos e por grupos de *WhatsApp*, no entanto preocupados em facilitar a identificação das rodas de conversa do Grupo Acolhe, surgiu a proposta da construção de uma tenda de *TNT* colorido, delimitando e demarcando nosso lugar temporário de acolhimento. Além da tenda, uma outra marca que se configurou nas rodas de conversas foi o compartilhamento de chá. O chá, feito com folhas de

capim cidreira, erva doce e hortelã era uma manifestação carinhosa, calmante e que aquecia nos dias frios.

Como desdobramento das rodas de conversas surgiu uma outra ação, o “Estranho no Ninho”, com metodologia inspirada na proposta do psicanalista húngaro Michael Balint. Essa ação, também com a proposta de estabelecer um diálogo com os estudantes, se diferenciava das rodas de conversa por não ter uma temática prévia, lista de presença, fotografias ou quaisquer outra forma de registro físico, e, acontecia em dias, horários e local fixos.

No ano de 2020, fomos surpreendidos pela pandemia da Covid-19 e a suspensão das atividades presenciais. O Grupo Acolhe, em resposta a esse desafio, movimentou-se no sentido de reinventar suas ações. Foi no ano de 2020 que os estudos envolvendo a teoria de Viktor Frankl se fizeram mais presentes. Precisávamos entender como construir uma “arte de viver” e não apenas sobreviver ante o sofrimento, dor e desconforto que nos encontrávamos. As notícias sobre os efeitos do distanciamento físico e a dificuldade de encontrar sentido em tudo o que estava acontecendo provocou não apenas estudos, mas a construções para que continuássemos tendo um espaço-tempo de acolhimento e ação de educação em saúde.

O primeiro desafio foi reinventar nossas ações, trazendo-as para o ambiente virtual, alicerçadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), com o uso de plataforma de reuniões virtuais (*Google Meet*) e redes sociais (*Instagram*³, *Youtube*⁴ e *WhatsApp*).

As Rodas de conversas, redefinidas no contexto pandêmico, deram lugar aos Mosaicos de Conversas, inspirados no conceito de comunidade encontrado no diálogo com Viktor Frankl e no Círculo de Cultura, com Paulo Freire. Nos encontros virtuais se configuravam belíssimos mosaicos, formados pela diversidade expressa nas telas, com tons e matizes diferentes, em que cada participante se apresentava com suas singularidades, formando um mosaico único e irrepitível (Frankl, 1989). Nos sabíamos pessoas únicas, irrepitíveis e indivisíveis e não meros paralelepípedos, uniformes, a compor uma calçada.

Semelhante às Rodas de Conversa, os temas geradores dos Mosaicos de Conversas são construídos a partir de demandas trazidas pelos DA’s e CA’s, naquele momento com especial atenção aos desafios enfrentados pelos discentes, em virtude da pandemia e do Ensino Remoto Emergencial.

³ @acolhefacedufjf

⁴ Grupo Acolhe UFJF- Disponível pelo endereço eletrônico; https://www.youtube.com/channel/UC1UHWLzf2S0uEI4J0iLTv_w/featured

Além dos Mosaicos de Conversas que acontecem através do *Google Meet*, o Grupo Acolhe vem realizando ações por meio do *Instagram*. A ação “Sensibilizar-se é preciso: convite à observação sensível”, foi sua primeira atuação nessa rede social. Nessa ação, além de serem disponibilizados exercícios-convites a observação sensível da vida que nos envolve, foram realizadas *lives* sobre sensibilidade e sentido de vida.

Em 2019 o Grupo Acolhe realizou a campanha de atenção à vida no *campus* da UFJF, onde foram compartilhadas garrafinhas com mensagens de bom ânimo. Em 2020, no contexto da pandemia, a segunda edição dessa campanha foi realizada por meio do *Instagram*, entre os meses de setembro e outubro. Essa ação se desdobrou no estudo da temática “Arte de Viver: filosofias e histórias de vida”.

O tema “Arte de Viver: filosofias e histórias de vida”, proporcionou reflexões e a realização de quatro *lives* com pesquisadores de outras instituições, trazendo suas contribuições, conhecimentos e olhares outros acerca desse assunto. Provocadas pelo tema gerador, todas as *lives* tiveram em comum o fato de trazerem experiências, com diferentes referenciais teóricos, mas que se conduziam por acreditar que a vida vale a pena ser vivida, não obstante as adversidades que se apresentem. Aqui a tríade “liberdade da vontade”, “vontade de sentido”, “sentido da vida” que fundamenta a teoria de Viktor Frankl foi o principal pilar.

O texto que aqui se constrói tem como objetivo compartilhar saberes sobre as ações extensionistas do Grupo Acolhe que dialogam com o pensamento de Viktor Frankl. Percebe-se que, independentemente das origens epistemológicas dos autores presentes nos estudos do Grupo, o traço comum é a compreensão da necessidade de autocuidado e autotranscendência, de tal forma que possamos construir conceitos outros que nos sustentem, encontrando sentidos que ajudem a nos mudar, enquanto não somos capazes de mudar a situação que nos assola.

REFERENCIAL TEÓRICO: SOBRE O DIÁLOGO COM O PENSAMENTO DE VIKTOR FRANKL...

É sabido que a educação não deve se limitar à função de transmitir conteúdo. A experiência em sala de aula deixa cada vez mais evidente que além do conhecimento, torna-se urgente a necessidade de se dedicar à finalidade de desenvolver no ser humano a capacidade de identificar os desafios presentes em cada situação vivenciada e a habilidade de saber efetuar escolhas valorativas à vida. Nesse sentido, faz-se necessário a adoção de uma postura pedagógica que não se limite apenas a questões sobre o processo de ensino e aprendizagem,

mas que busque fundamentos capazes de possibilitar uma compreensão sobre aquele que aprende.

Paulo Freire (1979) já dizia que refletir sobre a educação implica também uma reflexão sobre o ser humano. Assim, a pergunta sobre quem é o ser humano se torna diretriz para pensar a educação em termos mais abrangentes, pois se compreende que essa não deve ser uma atividade unidimensional, mas, sim, uma tarefa voltada para a integralidade humana, considerando também sua dimensão noética. Nesta perspectiva que se dá a aproximação com o pensamento frankliano.

Frankl ressalta de modo pujante, em seus escritos, o axioma de que toda teoria possui uma imagem de ser humano pressuposta. A concepção antropológica elaborada por Frankl e que se procura adotar é esta: o ser humano é pessoa espiritual-existencial; de modo resumido, é pessoa espiritual. Essa perspectiva não consiste apenas em dar relevo à dimensão espiritual, mas de refundar o entendimento sobre o ser humano.

A categoria de pessoa assume importância com os filósofos personalistas, tais como Mounier. Para ele, “a pessoa é um dentro que tem necessidade de estar fora” (1962, p. 20. *apud* XAUSA, 1988, p. 72). A concepção que Frankl tem de pessoa vai nessa direção, como aponta Miguez:

espiritual acha-se em contraposição heurística facultativa com o organismo psicofísico. Essa propriedade de “sair de si” para que possa confrontar-se e livremente tomar posição frente aos condicionamentos pessoais ou situacionais é o que constitui a dimensão noética como tal, circunscrevendo o âmbito do humano como âmbito do espiritual (2015, p. 67).

Somente o ser humano participa da categoria de pessoa, pois somente ele pode-se colocar em questão, ou seja, pode-se distanciar de si e ir para além de si, pode-se direcionar rumo ao sentido como uma exigência, e precisa fazê-lo. A pessoa espiritual possui uma exigência ética de confrontar tudo que lhe causa condicionamentos, sejam sociais, corporais ou psíquicos. O espírito é a liberdade do ser humano, tornando-o incondicionado. Isso não significa que não tenha limites ou que seja onipotente, mas que, antes de ser fático, ele é facultativo.

Como consideração preliminar é preciso deixar claro que Frankl não se dedicou a teorizar sobre a educação. Seus esforços em elaborar as bases de uma antropologia filosófica se concentram em torno das psicoterapias de sua época. Contudo, os resultados colhidos possuem uma envergadura tal que não se restringem a esse campo, extrapolando as ciências da alma e da saúde, e alcançando todas as áreas que buscam um fundamento antropológico condizente com a realidade integral do ser humano, incluindo aí a educação.

Nesse sentido, busca-se pensar sobre a proposta antropológica de Viktor Frankl, não só a partir das dimensões que o compõe, mas também a partir dos axiomas que sustentam essa nova visão de ser humano, a saber: “liberdade da vontade”, “vontade de sentido” e “sentido da vida”. Esses são importantes para uma visão de ser humano a partir da díade ontológica liberdade-responsabilidade. Por fim, busca-se refletir sobre o vazio existencial e a possível contribuição para uma educação para a responsabilidade. O Grupo Acolhe tem buscado, em suas pesquisas e especialmente nas ações extensionistas, a compreensão e problematização desses conceitos.

Uma antropologia a partir do espiritual

Um dos grandes méritos de Frankl se caracteriza por identificar, preservar e dar uma concepção integral, que resgata na ciência, a dignidade do ser humano em sua profundidade espiritual. A estratégia de Frankl em elaborar as bases de uma concepção antropológica tem o objetivo de combater os sistemas fechados de sua época, que reduziam a compreensão do ser humano a mero psicofísico ou realidade psíquica. O ser humano, na proposta frankliana, aparece como uma realidade tridimensional constituída pelo corpóreo, pelo psíquico, mas cuja essência é o espiritual (noético).

A resposta à tentativa de resguardar a pessoa em sua integralidade se dá a partir da construção de bases para uma antropologia filosófica, visando a complementar a imagem de ser humano vigente no contexto das ciências naturais. Nesta tentativa, ele afirma a pluralidade do ser humano e desenvolve uma concepção do mesmo nos seguintes termos: “Eu gostaria de definir agora o homem como unidade apesar da pluralidade: porque há uma unidade antropológica apesar das diferenças ontológicas. [...] em suma, a existência humana é ‘unitas multiplex’” (FRANKL, 1989, p. 42). A imagem postulada por Frankl é pluralista nas diferenciações ontológicas, entretanto, há uma unidade antropológica. A partir de uma ontologia dimensional, o ser humano é visto dentro de uma estrutura dimensional concêntrica; quando o somático e o psíquico são reagrupados em torno de um núcleo, o espiritual. Estas dimensões estão articuladas, mas, no sentido da ontologia existencial, se subdividem em: esfera da facticidade e esfera da existência. Quanto à primeira, o ser humano é composto pelas dimensões corpórea e psíquica. Já na esfera da existência é permeado pelo espiritual.

A proposta de Frankl em elaborar uma ontologia dimensional busca alcançar a unidade conceitual fundamental do ser humano por meio das estruturas que o compõem, isto é, pelas dimensões corpórea, psíquica e espiritual. Contudo, mais importante do que as partes que o

compõem está aquilo que a unifica e a integra. A ontologia dimensional se dirige para a unidade do ser humano, evitando e combatendo a unilateralidade, pois, ao considerar o ser humano em sua tridimensionalidade – corpóreo-psíquico-espiritual –, a totalidade dimensional do ser humano é preservada. Logo, a realidade humana é ampliada, não permitindo que seja nivelada pelas dimensões mais baixas, mas a partir de uma altura. A dimensão espiritual restitui o âmbito da existencialidade, por meio da qual emerge o modo de ser específico do humano. Com isso, a ontologia dimensional frankliana se constitui como estratégia em trazer a discussão antropológica para um terreno mais fecundo, evitando o problema do reducionismo e todos os demais decorrentes.

Do percurso realizado até aqui fica evidente que ao restituir ao humano a dimensão da existencialidade há, por consequência, uma ampliação do conceito de inconsciente, como por exemplo em relação à concepção de Freud. Enquanto esse compreende o inconsciente como sendo prioritariamente instintivo, ao modo como Frankl o compreende há elementos do instinto, mas a primazia é do espiritual. E por haver essa radical diferenciação, o inconsciente passa a ser, mediante a reabilitação da dimensão espiritual, um inconsciente espiritual.

Para Frankl, o ser humano é “verdadeiramente ele próprio” somente quando não é impulsionado, mas livre e responsável em seu agir. A pessoa propriamente dita se manifesta onde não há um “id” que a impulsiona, mas onde há um “eu” que decide livremente para além dos condicionamentos (FRANKL, 2017, p. 21). É nesse sentido que se compreende que a dimensão espiritual é o núcleo do indivíduo em sua essência e singularidade, pois o ser humano não é apenas ser que decide, mas também um ser separado, ou seja, um ser individual que se centra em seu meio, em seu próprio centro, para se definir como pessoa verdadeira e capaz de decisões.

É em vista de uma compreensão integral do ser humano que Frankl declara: “A esta totalidade, ao homem total, pertence o espiritual, e lhe pertence como sua característica mais específica” (2017, p. 23). É característica do ser humano ser espiritual, não apenas como categoria a ermo, mas como essência. “Partimos da ideia de que o homem é um ser espiritual, de que ele é em essência espiritual” (FRANKL, 1978, p. 194). Frankl, ao reabilitar este último, não cria outra dimensão, a espiritual, mas retoma um conceito que permeia a história da filosofia, bem como o da compreensão do ser humano. Ele se utilizará desse conceito como estratégia para combater a compreensão de um inconsciente exclusivamente instintivo.

Contudo, a contribuição da antropologia frankliana não se restringe aos aspectos da ontologia dimensional. Ao buscar uma compreensão do ser humano em sua totalidade constitucional e, com isso, a reabilitação da dimensão existencial, a espiritual, o ser humano é compreendido essencialmente a partir da díade liberdade-responsabilidade. Tem-se, assim, uma das fórmulas basilares da antropologia filosófica frankliana: “ser um eu significa ser consciente e ser responsável” (FRANKL, 2014, p. 40). Em “A presença ignorada de Deus” Frankl defende:

Com efeito, o verdadeiro ser humano, totalmente ao contrário da concepção psicanalítica, não é um ser impulsionado; trata-se muito mais, de acordo com Jaspers, de um “ser que decide”, ou no sentido de Heidegger e também de Binswanger, de um “estar aqui”. No sentido analítico-existencial que nós lhe damos constitui um “ser-responsável”, portanto um ser existencial (FRANKL, 2017, p. 21).

Ao desvelar e acentuar a realidade existencial do ser humano, a análise existencial frankliana o revela como essencialmente um ser-responsável. Essa concepção de Frankl se alinha a outros pensadores de seu tempo, tais como Jaspers, Heidegger e Binswanger para afirmar o caráter concreto e cotidiano da vida, perante a qual o ser humano tem o dever de se comprometer. O caráter de aqui e agora do ser-responsável ficará mais evidente com o desdobramento sobre os primados antropológicos de Frankl.

Os primados antropológicos franklianos

O primado da “liberdade da vontade” busca postular a incondicionalidade humana. A partir da díade ontológica liberdade-responsabilidade, Frankl pretende restituir a compreensão de um ser humano autônomo, capaz de decidir mediante as possibilidades que a vida oferece. Contudo, essa liberdade do ser humano não corresponde à uma onipotência, mas implica em um estar livre para tomar posições em quaisquer condições que porventura o cerquem (FRANKL, 1989, p. 16). É uma “liberdade de” condicionamentos, mas é também uma “liberdade para” ser responsável. Isso não implica em negar a existência de condicionamentos e determinações, mas reafirmar que a partir do espírito o ser humano pode se elevar acima dos condicionamentos e escolher.

Com isso é ressaltado o poder de escolha do ser humano que, diante de sua vida, tem a última palavra. Nesses termos, em “Um sentido para a vida”, ao citar Arnold, Frankl defende o fato de que todas as escolhas têm uma causa, mas a atitude perante elas é efetivada por aquele que escolhe (ARNOLD *apud* FRANKL, 2005, p. 43). É por meio das escolhas possíveis que vão sendo efetivadas que a pessoa vai configurando sua vida.

A compreensão do primado da “liberdade da vontade” está associada a outra formulação importante na compreensão do ser humano, a saber, o da “vontade de sentido”. Esse ocupa o centro do conceito logoterapêutico de motivação. Os aspectos de que a vida tem um sentido incondicional e de que o ser humano se orienta primariamente para os significados e valores são muito caros a Frankl. A “vontade de sentido” (*Der wille zum sinn*) deve ser compreendida a partir de um descontentamento histórico de Frankl em relação às psicoterapias precedentes. Para Frankl, tanto Freud quanto Adler parecem dar uma resposta insuficiente perante a pergunta radical sobre a motivação para a vida humana. Em ambos a visão antropológica estaria restrita a um solipsismo motivacional e desnorteador da díade ontológica liberdade-responsabilidade, que fundamenta as relações da existência.

Essa tendência para o sentido possui duas realidades: uma interior e outra exterior. A orientação interior consiste na tendência para a realização do sentido como necessidade mais elementar do ser humano. Já a orientação exterior consiste no caráter significativo ou de sentido de uma dada situação (LUKAS, 1989, p. 24). Trata-se de um apelo à resposta que a vida costumeiramente nos faz. As orientações, interna e externa, para o sentido, não acontecem dissociadas, mas em mútua interdependência de convocar o sentido para a vida e de ser convocado por ele por meio das situações (MEIRELES, 2019, p. 95).

É nesse jogo de ser convocado pelo sentido presente nas situações e a necessidade interna de realização que o ser humano vai ordenando com coerência a sua existência. O sentido não representa uma abstração, mas possui o caráter de algo único, singular e concreto. É o sentido de uma situação concreta, de uma pessoa específica, em um momento único (*Kairós*). Percebe-se, com isso, que o sentido não é algo inventado pela pessoa, mas deve ser descoberto por ela. Do mesmo modo que não é o ser humano que se pergunta pelo sentido, mas é a própria vida que inquire e exige uma resposta.

Enquanto o primeiro axioma – a liberdade da vontade - representa uma imagem de ser humano, objeto da antropologia; o segundo – vontade de sentido – como objeto da psicoterapia, pertence à perspectiva da ciência da cura e, o terceiro, o axioma do sentido da vida, diz respeito a uma visão de mundo, objeto da filosofia. Como dito, o sentido da vida é singular, não podendo definir ou transferir ao outro qual seja. O intento de Frankl é, porém, elaborar uma visão de mundo positiva, na medida em que afirma que a vida tem um sentido incondicional, inclusive no sofrimento.

O problema do sentido da vida quer se apresente quer não expressamente, cumpre defini-lo como um problema caracteristicamente humano. Por conseguinte, o pôr-se em questão o sentido da vida não pode nunca, de *per si*, expressão do que por ventura o homem tenha de doentio; é antes e sem mais, para falar com propriedade, expressão do ser humano – expressão precisamente do que de mais humano há no homem (FRANKL, 1989, p. 56).

Para Frankl nada tem de doentio colocar em questão sobre o sentido da vida, pois o ser humano está sempre se movendo na direção de sentidos a realizar (FRANKL, 2005, p. 23). Essa temática se torna importante para a concepção antropológica, pois ao invés de compreender o ser humano como um ser reagente ou ab-reagente, Frankl postula uma imagem de ser humano enquanto agente, que responde às questões colocadas pela vida cotidiana.

Vazio existencial e educação

Nas seções precedentes buscou-se evidenciar as contribuições oriundas da concepção antropológica de Frankl. Tais contribuições não se restringem a complementar em termos quantitativos as dimensões do ser humano com a dimensão espiritual, plasmando uma imagem de ser humano enquanto corpóreo-psíquico-espiritual, mas a de oferecer uma visão mais integral sobre a realidade humana, sobrepujando a dimensão existencial. Na compreensão do ser humano desde sua dimensão espiritual-existencial, o interesse primário é a vontade de sentido. A partir daí buscou-se evidenciar que a busca pelo sentido da vida não se constitui como atitude neurótica, mas na expressão de humanidade. A temática do sentido da vida está em oposição ao que Frankl denominou como “vazio existencial”.

O vazio existencial é a consequência de um grito não escutado por um sentido. Ao modo como Frankl o compreende, o fenômeno do vazio existencial, não se restringe a classes sociais determinadas, transpondo barreiras socioeconômicas. Ao se perguntar pela etiologia do vazio existencial Frankl argumenta:

Se eu devesse denunciar as causas determinadas do vazio existencial, diria que elas são redutíveis a uma dupla realidade: a perda da capacidade instintiva e a perda da tradição. Contrariamente ao que sucede com relação ao animal, nenhum instinto revela ao homem o que ele *precisa (muss)* fazer. E ao homem de hoje nenhuma tradição diz o que *deve (soll)* fazer. E não raro parece desconhecer o que efetivamente *quer (will)* (FRANKL, 1991, p. 15).

A latência da ausência de sentido originado na perda da tradição e pela capacidade instintiva de desvelar o sentido presente nas situações pode se manifestar de modo concreto pelo tédio e pela indiferença, sendo o tédio considerado como uma falta de interesse, e a indiferença uma falta de iniciativa. Frankl (1990) caracteriza a época que vivemos como uma era marcada pela falta de sentido. A partir das pesquisas realizadas, ele conclui que a falta de sentido assola principalmente os jovens, podendo se converter em um vazio existencial, levando a uma tríade trágica: drogadição, depressão e suicídio.

Nesse terreno no qual os jovens são os mais afetados pelo grande sentimento de insignificância, vacuidade, vazio e sofrimento em razão da falta de sentido para o viver, a

educação corre o sério risco de converter-se em uma soma de atividades desconexas e incompletas que, ao invés de integrar a pessoa humana pelo processo pedagógico, a desagrega, obscurecendo o sentido da vida e debilitando a capacidade de ordenamento da própria existência. O estudante precisa aprender a perceber o elo existente entre o que é ensinado e o que ele vive, transpondo barreiras em busca da unidade entre teoria e prática, em um esforço conjunto por meio do ensino, pesquisa e extensão. Os saberes dispostos precisam ter sentido para o estudante, sendo tarefa estimulante, caso contrário, o interesse estará perdido.

De fato, uma educação para uma humanidade “melhor” apenas seria possível na medida em que a escola possa incluir a questão do sentido da vida e dos valores que venham abarcar a dignidade incondicional dos habitantes dessa morada. Ademais, como um valor, a ética aponta sempre para a liberdade e responsabilidade da pessoa humana perante um dever-ser específico (AQUINO, 2012, p. 161).

Nesse sentido, ressalta-se uma educação disposta a despertar para a vivência de valores e da responsabilidade, oferecendo ao ser humano, que é sujeito de seu próprio processo, condições de perceber um “para quê” aprender. A educação precisa preparar as pessoas para que mesmo em momentos críticos, que não se possa escolher as situações a qual está imbuído, o estudante possa estar apto a escolher como enfrentá-las, crescendo como sujeito e como cidadão. A esse respeito Frankl defende:

Vivemos numa época de tangível sentimento de falta de sentido. Importa, sobretudo em nosso tempo, que a educação não se limite a transmitir conhecimento, mas também dedique seus cuidados ao refinamento da consciência a fim de que o homem adquira acuidade suficiente para perceber em cada situação concreta o desafio da exigência nela presente (FRANKL, 1991, p. 19).

A educação comprometida com uma formação integral do ser humano deve partir do ponto desvelado pela análise existencial frankliana: o ser humano é essencialmente um ser-responsável. Assim, a educação passa a ser compreendida, não apenas como meio de socialização, instrução, formação de recursos humanos, educação para a competitividade, mas uma atividade centrada na pessoa, comprometida com o estímulo e aprimoramento do desenvolvimento pessoal, possibilitando a sua afirmação enquanto pessoa integral.

Mas [sic] do que nunca a educação há de ser educação para a responsabilidade. Ser responsável é ser seletivo, possuir capacidade para escolher. Vivemos em uma sociedade afluenta, estamos superexcitados pelos meios de comunicação de massa e vivemos na idade da pílula. Se não quisermos sucumbir na total promiscuidade dessa avalanche de sensações, devemos aprender a distinguir o que é essencial do que não é, o que tem sentido e o que não tem, o que possa alguém ser responsabilizado daquilo que escapa à liberdade de agir (FRANKL, 1991, p. 19).

A partir do estudo e compreensão destes princípios do pensamento de Viktor Frankl, o Grupo Acolhe, vem se dedicando, especialmente em seus projetos e ações de extensão, criar um espaço-tempo de discussão e problematização dos desafios que a vida nos impõe, trazendo

à reflexão o fato de que, não obstante as adversidades, há sempre um sentido. Acredita-se que a educação comprometida com a formação integral do ser humano, especialmente quanto aos mais jovens, deve colocar em pautas dilemas e temas que ainda são tabus em nossa sociedade, como, por exemplo, a responsabilidade de cada quanto a valorização da vida.

CONSTRUÇÕES E AÇÕES: METODOLOGIAS EXTENSIONISTAS

O Grupo Acolhe, especialmente por ser um grupo multidisciplinar e por ter como participantes estudantes da graduação advindos de diferentes cursos, estudantes da pós-graduação em educação com diferentes projetos de pesquisa, professoras e professores do ensino superior e da educação básica constitui um terreno propício à inventividade e criação. Um dos pilares de sua metodologia de estudo e trabalho é a relação dialógica, sendo que todos e cada um de seus participantes têm igual liberdade e responsabilidade nos estudos, planejamento e desenvolvimento das ações.

Sua metodologia, inspirada no Círculo de Cultura de Paulo Freire (2014), no conceito de Comunidade de Viktor Frankl (1989) e na tríade que fundamenta a Logoterapia e Análise Existencial, a saber, liberdade de vontade, vontade de sentido, e, sentido da vida, tem se materializado na realização de ações de educação em saúde (CANDEIAS, 1997). Em seu princípio as ações se configuravam em Rodas de Conversa, nos dias atuais, frente aos desafios impostos pela pandemia da Covid-19, a construção se apresenta no desenho de Mosaicos de Conversas. Aqui, a tela do computador se transforma no espaço-tempo de interação, diálogo, desabafos, choros e risos... risos, não raras vezes umedecido pelas lágrimas... lágrimas que aliviam o coração por saber que não se está só.

Sob inspiração nos estudos de Frankl e sua observação sensível acerca da arte do mosaico, em que cada peça tem formato e cores diferentes e, se porventura alguma for avariada precisando ser substituída, ele se modifica tendo em vista o caráter único e irrepitível de cada peça. Assim como aponta Frankl, acreditamos que as características particulares das pessoas emolduradas nas telas digitais formam um grandioso e único mosaico. A cada encontro, a cada conversa um novo mosaico é desenhado, ressaltando que “o caráter de algo único de cada homem e a irrepitibilidade são constitutivos do sentido da existência” (FRANKL, 1989, p.153)

Os Mosaicos de Conversas, via *Google Meet*, têm permitido a cada um de seus participantes entender que o distanciamento físico, enquanto uma medida de biossegurança é imprescindível, no entanto, não há que se ter (d)isolamento social... Não temos que ficar só,

podemos nos manter em contato com as pessoas fazendo uso dos recursos tecnológicos que nós mesmos, os seres humanos já fomos capazes de criar.

As *lives*, via *Instagram* e *Youtube*, além da possibilidade de aprendizado e de interação pelo *chat*, têm nos ajudado a aprender a parar, parar para ouvir, para interagir de uma forma outra.

Nesta interação que se faz com o público externo, não temos como mensurar ou descrever todos os participantes, a não ser pelos que se manifestam explicitamente. Dentre esses, já registramos adolescentes, estudantes do Ensino Médio; jovens, estudantes do Ensino Superior tanto da UFJF quanto de outras instituições públicas e particulares. Adultos, professoras e professores do Ensino Superior e da Educação Básica. E, ainda, os idosos... tias e tios, avós e avôs que, buscam as ações do Grupo Acolhe como forma de melhor compreender as gerações mais novas, ao ouvi-las e com elas interagirem.

Além das ações que se fazem voltadas para o público externo, temos a formação interna no Grupo Acolhe: encontros semanais, dia e hora certos, em que sabemos, estaremos juntos. Longe fisicamente, mas bem perto, unidos pelo estudo, pelos nossos olhares, nossos sorrisos, nossos lamentos.

OS REGISTROS APONTAM ALGUNS RESULTADOS...

Os resultados das ações desenvolvidas pelo Grupo Acolhe não são passíveis de serem quantificados. Trabalhamos com pessoas e objetivamos a criação de um espaço-tempo de diálogo em que reflexões envolvendo a relação entre liberdade e responsabilidade, vontade de sentido e sentido da vida sejam impulsionadores do querer viver e responder aos desafios que a vida nos coloca com coragem, discernimento, bom ânimo e alegria, ainda que a dor e o sofrimento sejam presentes.

No entanto, a título de um panorama geral, podemos apontar para o número de pessoas que temos registrado como seguidores no *Instagram* e no *Youtube*, em torno de 730 seguidores; e em média 80 visualizações em cada publicação, tanto em uma plataforma quanto na outra; as participações nas Rodas de Conversas e mais recentemente nos Mosaicos de Conversas; e, finalmente, os retornos recebidos pelos participantes do Grupo Acolhe através do *WhatsApp*.

Ao destacar a importância da discussão envolvendo temáticas como saúde e adoecimento discente, resiliência, acolhimento, autocuidado, autoconhecimento apontamos a

participação como palestrantes nas semanas acadêmicas organizadas por D.A's e C.A's, tanto no ano de 2019, 2020 e 2021.

ALGUMAS REFLEXÕES: A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, apresentamos neste trabalho ações extensionistas do “Grupo Acolhe: Estudos e Pesquisa em Educação, Desenvolvimento e Integralidade Humana”, que dialogam com o pensamento de Viktor Frankl.

Não se pode negar que é surpreendente, considerando que Frankl não escreveu uma teoria educacional, suas contribuições para o campo da Educação. Dialogar com o pensamento de Frankl nos projetos e ações extensionistas tem possibilitado construir uma base teórico-metodológica que não apenas sustenta as ações em termos formais, mas, especialmente na interação entre as pessoas. Retomar o estatuto de pessoa humana, ser integral, irrepetível, inacabado e responsável enquanto discussão teórica e prática tem sido a principal conquista. Falar e ouvir sobre sensibilidade, sentidos e sentimentos, espiritualidade e até mesmo pronunciar a “presença de Deus” rompendo com o niilismo e materialismo que ainda predomina no mundo acadêmico, tem sido um grande aprendizado.

Finalmente, reafirmar diariamente, que a educação, que se pretende integral, considerando o ser humano integral e responsável, não pode mais ensombrear sua dimensão espiritual. Uma educação que considere apenas suas dimensões corpórea e psíquica não se sustenta mais. Nesse sentido, reafirmamos a complexa, mas ao mesmo tempo libertadora possibilidade de se fazer educação considerando a tridimensionalidade - corpórea-psíquica-espiritual - do ser humano.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Thiago Antônio Avelar. Educação para o Sentido da Vida. **Revista Logos e Existência**. João Pessoa/PB. v. 1. n. 2. pp. 160-172. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/le/article/view/15198>. Acesso em: 29 mar. 2013.

CANDEIAS, Nelly Martins Ferreira. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. **Revista Saúde Pública**, v. 31, n. 2, p. 209-213, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v31n2/2249.pdf> Acesso em 26/02/2019.

FRANKL, Viktor. **A presença ignorada de Deus**. 18. ed. São Leopoldo, RS: Sinodal; Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. **Fundamentos antropológicos da psicoterapia.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Logoterapia e Análise Existencial:** Texto de seis décadas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. **Psicoterapia e sentido da vida:** Fundamentos da logoterapia e análise existencial. São Paulo: Quadrante, 1989.

_____. **Psicoterapia para todos:** uma psicoterapia coletiva para contrapor-se à neurose coletiva. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **Um sentido para a vida:** psicoterapia e humanismo. 14. ed. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MEIRELES, Marcos Vinicius da Costa. **Filosofia e Psicoterapia no projeto da Análise Existencial de Viktor Frankl:** a compreensão da pessoa espiritual a partir da transcendência. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2019.

MIGUEZ, Eloisa Marques. **Educação em Viktor Frankl:** entre o vazio existencial e o sentido da vida. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2015.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva, *et. al.* **Perfil Pedagógico de alunos e alunas que buscam atendimento na assistência Estudantil da UFJF- Campus Juiz de Fora.** Relatório de pesquisa de Iniciação Científica. (Não Publicado)

MONTEIRO, Sandrelena da Silva, PEREIRA, Nathália Nunes. **Indícios de depressão em estudantes universitários: um estudo de caso na UFJF.** In Anais do IV Conacir- Religião e Democracia: desafios no espaço público. 2019. Juiz de Fora. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1bcuNHwY9AX7DV8GAOVAYlgtva3Cep3NZ/view> Acesso em: 20/07/2020.

XAUSA, Izar Aparecida de Moraes. **A psicologia do sentido da vida.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

CAPÍTULO 14

DOI: 10.47402/ed.ep.c202178313462

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: PENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE

Andréa Karine Menezes de Oliveira Ramos, Mestranda em Educação Inclusiva PROFEI/Unespar. Professora do Ensino Fundamental I, Prefeitura de Pontal do Paraná
Janete Aparecida Primon, Mestranda em Educação Inclusiva PROFEI/Unespar. Professora do Ensino Fundamental I, Autarquia Municipal de Educação de Apucarana - PR
Roseneide Maria Batista Cirino, Doutora em Educação, Coordenadora PROFEI/UNESPAR

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo refletir acerca das práticas pedagógicas delineando-se pelas demandas das práticas inclusivas com o fim de apontar elementos como o ensino colaborativo e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como práticas pedagógicas pouco exploradas no Brasil, e, que auxiliam nas ações docentes resultando em um ensino efetivamente mais inclusivo. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de levantamento bibliográfico no qual buscou-se conceituar práticas pedagógicas, discorrer sobre o ensino colaborativo e DUA como pressupostos que direcionam para as práticas inclusivas. Realizou-se uma análise qualitativa a qual de acordo com Cassel e Symon, esta abordagem tem como foco a interpretação que os autores apresentam no que concerne ao tema em estudo, partindo das representações expressas por estes na área da pesquisa científica. Os resultados indicam que as práticas pedagógicas podem ou não ter caráter pedagógico desde que não expresse o principal elemento a intencionalidade, além disso, ficou evidente que as práticas pedagógicas contribuem para o processo de formação humana o que coaduna com os princípios das práticas inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Formação Docente; Práticas Inclusivas.

INTRODUÇÃO

A INCLUSÃO É UMA inovação que implica um esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual da maioria de nossas escolas. Isso acontece à medida que as instituições de ensino assumem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2015, p.62)

A provocação apresentada logo no início desse capítulo, cumpre a função de direcionar os apontamentos deste texto para a compreensão de um dos elementos principais que ocorre na escola, que envolve o processo ensino e aprendizagem que se materializa na prática pedagógica.

Dentre as intensas movimentações e alterações exigidas no contexto da escola inclusiva situam-se as práticas pedagógicas. Zabala (2008) aponta que o objetivo de todo o professor consiste em tornar-se cada vez mais competente, melhorar sua prática profissional a partir dos conhecimentos teóricos e da experiência concreta. Um conhecimento que reflita na sua prática pedagógica e nos resultados do processo que envolve a si mesmo e os estudantes.

Esse aspecto é especialmente importante porque diz respeito ao cotidiano profissional em que as práticas pedagógicas passam a ser conceituadas como sendo os procedimentos, ações e estratégias que lhe permita “monitorar” as interações que ocorrem em sala, seja na relação objeto do conhecimento ou com os pares, pois, é através do que se ensina que auxilia os estudantes na construção de significados configurando sua existência como sujeito que interage em sociedade aprimorando o desenvolvimento cultural de si mesmo e do meio no qual se insere.

As práticas pedagógicas desenvolvem-se, então, em meio a uma trama de valores nos quais os sujeitos vão se aprimorando enquanto gênero humano e, reconhecendo os princípios de diversidade, cultura, ensino, aprendizagem, diferença, inclusão e exclusão.

Nesse contexto em meio a uma “suposta normalidade”, a escola, os professores passam a ser questionados, pois, as práticas consolidadas já não atendem as demandas do contexto atual, embora, esse dito contexto atual não seja tão recente, fato é que as práticas pedagógicas precisaram ser repensadas, ressignificadas. De modo a responder a seguinte questão: Como promover um espaço escolar que estabeleça práticas pedagógicas consoante com a educação inclusiva? A resposta a tal questionamento não é tão simples e reporta à necessária compreensão do que se sabe e entende sobre inclusão.

O processo de inclusão escolar no Brasil teve seus principais aportes com a Constituição Federal em 1988, a partir dela a educação passa a ser direito de todos, com vistas ao pleno desenvolvimento do sujeito, objetivando à cidadania. Segundo Mantoan (2015, p. 39) “para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que essa educação não pode se realizar em ambientes segregados”, assim, considera-se que a escola, enquanto instituição social, precisa garantir o direito à educação de qualidade a todos os estudantes que frequentarem o seu espaço, promovendo a equidade no ensino.

A esse respeito, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) de 2008, também se consolidou em um importante documento que favoreceu os direitos educacionais inclusivos, garantindo a matrícula das Pessoas com Deficiência (PcD) no ensino regular, bem como a efetiva participação e aprendizagem dos estudantes em ambiente comum, estabelecendo a organização dos sistemas de ensino, além de formação docente relacionada à inclusão (BRASIL, 2008).

Dado o exposto, ao longo dos anos os direitos das PcD foram sendo cada vez mais atingidos pelos marcos legais voltados à perspectiva da educação inclusiva. Com isso, as

mudanças na esfera educacional se tornaram necessárias, bem como a ressignificação dos padrões de ensino homogêneos. No entanto, tal cenário traz à luz dúvidas e incertezas quanto à promoção da educação inclusiva, sobretudo, no que se refere às práticas inclusivas.

Para ratificar o cenário de dúvidas e incertezas, vale considerar uma reflexão de Padilha (2015) sobre o direito inalienável à educação para todos, onde tece que:

Não cairá do céu, como um maná dos deuses; não virá apenas da legislação; não se imporá como norma a ser cumprida pelas escolas e pelos professores. Virá da luta popular, virá da luta dos educadores por melhor formação nas universidades; virá da luta política por condições dignas de trabalho dos professores [...] (PADILHA, 2015, p. 319).

Conforme a autora, para a efetiva escola inclusiva, portanto, uma escola com práticas inclusivas, há ainda um longo caminho a percorrer, porquanto, faz um recorte e chama a atenção para a formação de professores, alegando que por vezes se ancoram em modismos que tampouco se aplicam à prática pedagógica.

De modo a ressignificar esse quadro no que concerne à educação inclusiva, Padilha (2015) aponta ainda para a necessidade de formação de professores em que “estejam presentes elementos culturais que precisam ser assimilados por todos eles e é necessário que se consiga construir formas adequadas para atingir esse objetivo” (p. 321).

A formação de professores detém lacunas, quando a pauta são as práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que o bojo dessas práticas desvela uma grande dicotomia presente entre o que está prescrito na lei e o que vem sendo realizado, na prática pedagógica, na sala de aula com os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Em virtude disso, o presente trabalho traçará, brevemente, concepções acerca da ressignificação da prática docente, ao passo que apontará práticas pedagógicas inclusivas contornadas pelo Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) e a ensino colaborativo, com vistas a promover maiores possibilidades de aprendizagem aos alunos PAEE.

Nesse lócus, tencionando a igualdade de condições aos alunos PAEE, espera-se contribuir para reflexões acerca de caminhos traçados para a promoção de uma escola mais inclusiva, ao considerar esta, fruto do conjunto de ações de todos os membros envolvidos com o ensino.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ressignificação da prática docente: o ensino colaborativo e o DUA como elementos balizadores para as práticas inclusivas

Para ressignificar algo pressupõe que se conheça de forma aprofundada os elementos que compõe o que se pretende ressignificar. Dito isso importa destacar que o cotidiano docente, a sala de aula, se configura como um cenário onde ocorre o processo ensino e aprendizagem, portanto, é de extrema relevância que os docentes, cientes disso, recorram ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuem para a formação dos estudantes no que se refere a apropriação dos conhecimentos, a formação humana e as interações sociais saudáveis.

Pode-se dizer, assim, que as práticas pedagógicas implicam em como conduzir o processo de aprendizagem dos estudantes. Esse suposto, por sua vez, leva a repensar que a forma como se conduz o processo relaciona-se com as concepções de mundo, de homem e de sociedade que se detém.

Numa perspectiva histórico-cultural as práticas pedagógicas pressupõem a formação de sujeitos na sua integralidade, portanto, sujeitos capazes de aprender, conviver e reconhecer as diferenças como condição humana. Conhecendo essa nuance e implicações das práticas pedagógicas é possível, então, ressignificar o que, eventualmente, não esteja respondendo a uma dada demanda, como a escola inclusiva.

Uma proposta de educação inclusiva requer uma escola preparada e estruturada para receber os estudantes, em um ambiente disposto que valorize suas potencialidades, garanta o acesso a avanços significativos na aprendizagem, por meio da igualdade de condições no ensino. Mantoan (2013), revela que a escola atual precisa incluir a todos, fazendo valer o seu papel de educar:

Em meio às diferenças de concepção, penso que a escola de hoje, do século XXI, deve ser aquela instituição que cumpre efetivamente seu papel de educar, incluindo a todos, respeitando diferença e promovendo o conhecimento para a vida – e não para fragmentos dela – a partir de práticas pedagógicas, que aliem teoria e prática e se valham dos mais variados recursos e linguagens para o cumprimento de seus papéis (MANTOAN, 2013, p.11).

Mesmo já ocorrendo avanços sob a educação inclusiva, políticas, leis que asseguram vários direitos para que o ensino inclusivo aconteça de maneira efetiva, ainda é possível encontrar falhas nesse processo, sobretudo na formação docente e no próprio entendimento dos professores acerca desse assunto. Como menciona Mantoan (2015, p. 79) “O argumento mais

frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem (ou não terem sido) preparados para esse trabalho”.

A esse respeito Falconi e Silva (2014, p. 2014), revelam que, nas suas práticas pedagógicas: “o professor precisa planejar variadas estratégias de ensino, pois nem todos os alunos constroem o conhecimento pelos mesmos caminhos, ou seja, os alunos têm diferentes estilos de aprendizagem”. No entanto, quando as práticas pedagógicas utilizadas não se consolidam, surgem dúvidas, anseios e receios por parte do docente, que por carências em sua formação ou falta de experiência, necessita de direcionamento em relação às suas atitudes, logo, compreender as práticas pedagógicas como espaço para a consolidação de práticas inclusivas remete à pensar sobre a formação de professores o que Rabelo e Mendes (2012, p.44), revelam que após estudos realizados,

[...] identificaram dificuldades que os professores enfrentam na escolarização dos alunos com NEEs, lacunas em sua formação, sentimentos de frustrações pelos insucessos em sua prática, uma incidência elevada de adoção de propostas do governo federal com poucas e insuficientes iniciativas locais com proposições de programas de formação que atendam satisfatoriamente as demandas dos professores (RABELO e MENDES, 2012, p.44).

No tocante a formação continuada ofertada pelas instituições, às autoras dissertam que na maioria das vezes, buscam adestrar os docentes a reproduzirem concepções políticas e ideológicas e versam para a necessidade de mudança nesse cenário. Ainda, chamam a atenção para processos formativos que permitam ao docente a emancipação intelectual e a construção colaborativa do conhecimento. Para isso, vêm no ensino colaborativo, a premissa para contribuir com a melhora na qualidade da educação para os estudantes PAEE, tendo em vista que este se firma:

[...] como uma proposta alternativa de serviço em Educação Especial, em que um professor especialista pode apoiar a escolarização de alunos com NEEs junto com o professor do ensino comum, e nesta experiência de colaboração é possível se desenvolver processos de formação continuada de professores e profissionais. (RABELO e MENDES, 2012, p.51)

A proposta de ensino narrada, que elucida o ensino colaborativo, traz como lócus a efetividade do trabalho em equipe, pois almeja a qualificação do trabalho pedagógico inclusivo, por meio de um suporte básico de apoio. Apesar dessa concepção, Vilaronga et.al. (2014, p. 142) afirma que: “A proposta implica a redefinição do papel dos professores de ensino especial, como apoio centrado na classe comum e não somente serviços que envolvam a retirada dos alunos com deficiência das salas de aula regulares”.

Por isso a importância de ressignificar a prática docente ao contexto educacional inclusivo, e isso implica reformular o todo, eliminando o modelo tradicionalista/excludente ainda presente. Ainda de acordo com Mantoan (2015, p. 81), “[...] A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes [...]”.

Na linha do que assinala Mantoan, cabe refletir com Martins (2011) quando refere que o processo inclusivo implica alterações no âmbito da escola, dos professores e das próprias práticas pedagógicas, considerando que é necessário, “centrar-se na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades” (MARTINS, 2011, p.20).

Pensar a educação atual, considerando as diferenças existentes nos espaços escolares, faz refletir sobre práticas educacionais inovadoras. Nesse sentido, apresenta-se o ensino colaborativo, uma proposta recente na educação brasileira, que contribui grandemente para as práticas inclusivas, favorecendo a aprendizagem de todos os estudantes. Ferreira, Mendes, Almeida e Prette (2007, p.1) mencionam que o ensino colaborativo,

consiste numa parceria entre os professores de educação regular e os professores de educação especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes.

Estendendo a ideia do autor acima, é importante pensar a inclusão como heterogeneidade, compreender a singularidade das pessoas, que cada qual detém a sua habilidade, por isso é necessário pensar práticas de ensino que ampliem as oportunidades em sala de aula, pois planejar de forma homogênea é quebrar qualquer forma de inclusão. Ramos (2016, p. 69), “O primeiro passo é REALMENTE desfazer a ideia de homogeneidade e ter a consciência das diferenças”.

Como relatam Vilaronga e Mendes (2014, p. 147), o ensino colaborativo exige grande comprometimento dos envolvidos no processo educacional (professor do ensino comum e professor da educação especial), cada qual oferece a sua contribuição, dentro das suas especificidades, trabalhando em conjunto (parceria), com apoio da equipe pedagógica, para o progresso de toda a turma. Da forma como se refere Marin e Braun (2013),

O propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com

propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem (MARIN, 2013, p. 53).

Através do ensino colaborativo, os professores podem utilizar práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem do aluno com deficiência, de acordo com as necessidades desse educando, podendo contribuir com os demais estudantes. Essa é uma proposta de ensino que merece atenção das instituições escolares que buscam por uma educação efetivamente inclusiva.

A proposição da abordagem supracitada na escola, leva otimismo para os docentes que por dadas vezes, se sentem isolados no processo de ensino dos estudantes PAEE. Afinal, estudos sobre inclusão escolar indicam que os profissionais da escola que atuam individualmente nas classes não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes e não se sentem capazes de realizar processos reais de ensino para alunos com deficiência quando trabalham individualmente (VILARONGA et. tal, 2014).

Na visão de Arias (2020, p. 9), o trabalho colaborativo é uma das principais estratégias organizacionais e curriculares, “desde a ação a sinergia é geralmente mais eficaz e eficiente do que a ação individual, porque através da colaboração é mais viável para melhorar as ajudas pedagógicas prestadas aos alunos, para oferecer uma oferta educacional mais completa e uma educação mais justa”. A autora ressalta também, que a partir da análise dos problemas em grupo, é possível encontrar propostas de soluções maiores e mais eficazes.

Seguindo esse contexto, analisando as práticas inclusivas que possam promover uma verdadeira inclusão escolar, tem-se o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), outro conceito relativamente novo no Brasil que facilita a aprendizagem do todo, como menciona Zerbato (2018), o DUA favorece e auxilia às práticas pedagógicas, trazendo estratégias de ensino que permite adaptações que contemplem todos os alunos, não apenas os alunos Público-Alvo da Educação Especial, garantindo um ensino satisfatório a todos.

O DUA é um conceito proveniente dos Estados Unidos, que beneficia a inclusão, disponibilizando métodos de ensino para que o currículo escolar possa ser apreendido por todos. Vale enfatizar que a sua concepção ainda é muito recente na educação brasileira. Referenciado por Zerbato (2018, p. 55) como,

Frente ao desafio de transformar escolas de ensino comum em ambientes inclusivos favoráveis à aprendizagem de todos, surgiu, em 1999, nos Estados Unidos, o conceito Universal Designer Learning (UDL), aqui traduzido como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). O DUA consiste na elaboração de estratégias para

acessibilidade facilitada a todos tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras (CAST, 2013). Destaca-se, ainda, que tal abordagem ainda é pouco conhecida ou disseminada no Brasil, a julgar pela escassez de literatura científica sobre o assunto.

Nessa linha de raciocínio, Souza et. tal (2019, p.247) ratificam que o DUA intenciona “ações pedagógicas voltadas para a diversidade de sujeitos presentes na sala de aula, com vistas à valorização da funcionalidade, da potencialidade e no desenvolvimento que cabe à escola promover”.

O DUA entendido como uma proposta universal é um grande facilitador para as práticas de ensino e para o sucesso de aprendizagem numa totalidade, precisando conquistar o seu espaço nos ambientes escolares do Brasil. Por se tratar de um conceito que exige um trabalho colaborativo, se torna algo desafiador, por isso a necessidade de formação relacionada a essa temática, de acordo com Prais e Vitaliano (2018),

[...] ressaltamos as indicações quanto à necessidade de formação docente, para que haja a implantação do DUA no planejamento de ensino, e a elaboração de atividades pedagógicas inclusivas. Esta preparação fornecerá subsídios teóricos e práticos aos professores e assim qualifique a prática pedagógica movida pela necessidade de ensinar e pela necessidade de aprender dos alunos (PRAIS; VITALIANO, 2018, p. 65).

Afinal, tudo que é novo gera medo e insegurança, e para minimizar esses sintomas é preciso fornecer amparo, qualificando os docentes para que eles possam ter melhor compreensão do assunto e assim conseguir inovar em sala de aula.

Conforme os estudos apontam, o DUA certamente é uma possibilidade metodológica para a eliminação de barreiras no contexto de ensino e aprendizagem, porém ainda distante, mas com certeza possível, precisando ser disseminado pelos interiores das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo acerca das práticas pedagógicas a fim de oportunizar práticas inclusivas, este estudo apontou fundamentos do ensino colaborativo e do Desenho Universal para Aprendizagem, de modo a balizar as ações docentes com vistas a um ensino efetivamente mais inclusivo.

Nesse viés, as leituras realizadas trouxeram à luz possibilidades de ensino frente às práticas pedagógicas propiciadas pelo ensino colaborativo e pelo DUA, ancorando tais fundamentos aos princípios da teoria histórico-cultural, onde concomitantemente podem contribuir para a formação integral e humana dos estudantes em um contexto inclusivo.

Assim sendo, a fim de responder à indagação apresentada na introdução, quanto a promover um espaço escolar que estabeleça práticas pedagógicas consoante com a educação inclusiva, analisou-se que mediante os referenciais teóricos de Ferreira, Mendes, Almeida e Braun e Mendes (2007), Rabelo (2012), Braun e Mendes (2013), Vilaronga e Mendes (2014), Zerbato (2018) e Práís e Vitaliano (2018), o ensino colaborativo junto ao DUA, enquanto práticas pedagógicas pouco exploradas no Brasil, auxiliam nas ações docentes e contribuem para um ensino efetivamente mais inclusivo.

As propostas apresentadas teve por objetivo indireto auxiliar, professores e demais interessados, que há teoria e elementos que podem funcionar como suportes que colaboram para que a inclusão se dê de maneira positiva e efetiva, beneficiando um todo, porém exigindo um trabalho coletivo e planejado, com isso demandando mais dos professores e envolvidos.

REFERÊNCIAS

ARIAS, L. G. **Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa.** Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 5, e2015321, p. 1-14, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília. DF: Senado, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

CASSELL, Catherine; SYMON, Gillian. **Qualitative methods in organizational research.** London: Sage Publications, 1994.

FALCONI, Eliane Regina Moreno; SILVA, Natalie Aparecida Sturaro. **Estratégias de aprendizagem para alunos com Deficiência Intelectual.** Disponível em: <<https://especialdeadamantina.files.wordpress.com/2014/05/estratic3a9gias-de-trabalho-para-alunos-com-di.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

FERREIRA, Bárbara Carvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial.** Revista do Centro de Educação/Cadernos, UFSM, n. 29, Edição 2007, s.p. Disponível em: [://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-marin_e_maretti.pdf](http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-marin_e_maretti.pdf). Acesso em maio de 2014.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Para uma escola do século XXI.** Campinas, Sp: Unicampi, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **INCLUSÃO ESCOLAR: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64.

MARTINS, Lúcia de Araujo Ramos (org.). Inclusão Escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lúcia de Araujo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. 5. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2011.

MINUSI, Sandro Gindri; MOURA, Augusto Albuquerque; JARDIM, Mateus Lovato Gomes; RAVASIO, Marcele Homrich. **Considerações sobre Estado da Arte, Levantamento Bibliográfico e Pesquisa Bibliográfica: relações e limites**. Revista Gestão Universitária, [s. l], p. 1-12, mar. 2018.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela?** Educ. Foco, Juiz de Fora, n. 312, p. 313-332, fev. 2015.

PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. Contribuições do Desenho universal para a aprendizagem ao planejamento do processo de ensino na perspectiva inclusiva. In: PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M. A.; PAIXÃO, K. M. G.; SILVA, G. F. (Org.) **Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Porto Alegre: Fi, 2018, p. 49-69. (Série Diálogos transdisciplinares em educação)

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012 Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2012. 200 fls.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2016. 126 p.

SOUZA, M. M. M.; GOMES, S. A. O. **Inclusão em educação especial para estudantes com deficiência intelectual na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem**. Aleph, p. 246-265, jul. 2019.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. MENDES Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**. Rev. bras. Estud. pedagóg. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. 139.

ZABALA, A. **La función de la enseñanza y la concepción sobre los procesos de aprendizaje**. Instrumentos de análisis; las relaciones interactivas en la clase. El papel del profesorado y del alumnado; los materiales curriculares y otros recursos didácticos. In: **la práctica educativa**. Cómo enseñar: Editorial Graó, de IRIF, S, L. C/Hurtado. Barcelona.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos, 2018.

CAPÍTULO 15

DOI: 10.47402/ed.ep.c202178414462

A MONITORIA REMOTA⁵ E O ENSINO DA MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO

Sabrina Aparecida da Silva, Licencianda em Pedagogia, Educação do Campo, UFPB
Sheila Marques Moreira Medeiros, Licencianda em Pedagogia, Educação do Campo,
UFPB

Severina Andréa Dantas de Farias, Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia,
Educação do Campo, UFPB

RESUMO

A monitoria remota foi uma importante ação desenvolvida para o fortalecimento da formação docente do curso de Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba nos anos de 2020 e 2021. O ensino de matemática e o uso de tecnologia são duas áreas muito importantes na formação docente, o que faz necessário buscar novas estratégias que promovam a aprendizagem dos estudantes em plataformas virtuais. Com o objetivo de promover a discussão teórico-metodológica no ensino da Matemática para futuros docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a monitoria foi desenvolvida no componente curricular Conteúdo e Metodologia do Ensino da Matemática, no semestre letivo de 2020.2, sendo desenvolvido de formas síncronas e assíncronas durante a pandemia da Covid-19, e de acordo com as normas de biossegurança estabelecidas pela UFPB. No que se refere à metodologia, o estudo foi desenvolvido de forma remota, com suporte de plataformas virtuais, tais como: Moodle Classes, Google Meet, SIGAA e WhatsApp, priorizando o trabalho colaborativo entre docente, estudantes e monitoria que teve como princípio a dialogicidade entre todos os participantes. Assim, foram desenvolvidas atividades utilizando ferramentas como questionários, *chat*, fórum, considerando a interrelação entre estudo, pesquisa, construção de materiais didáticos, simulação de aulas, elaboração de sequências didáticas e planos de estudos, apoiando-se no uso de metodologias ativas e ferramentas digitais que exigem mediações pedagógicas constantemente. Dessa forma, o apoio da monitoria durante todo o semestre letivo permitiu o melhor acompanhamento dos graduandos no esclarecimento de dúvidas e orientações tanto e cunho teórico-metodológico da Matemática, quanto no que se refere ao uso de tecnologias, configurando-se como uma importante ação no processo de formação docente que atuarão nas escolas da Paraíba. Ao final, observou-se maior empenho da monitoria com relação à autonomia, aprofundamento teórico e metodológico nas discussões da Matemática e aquisição de práticas de ensino, que são fatores essenciais na formação profissional docente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto. Monitoria. Ensino de Matemática. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁵ Programa de Monitoria da Universidade Federal da Paraíba, desenvolvido em 2021.

O ENSINO REMOTO

A expressão ‘ensino remoto’ é a forma que se encontrou para caracterizar o momento atual de desenvolvimento da educação ocasionado pela pandemia do coronavírus, como proposta de continuidade das aulas presenciais, agora de forma remota, durante os anos de 2020 e 2021 nas instituições de ensino superior, em especial, na Universidade Federal da Paraíba.

O ensino remoto é diferente do ensino a distância - EAD, por ser uma modalidade excepcional, criada no meio à pandemia da Covid-19, com o intuito de fornecer uma interação entre professor e estudante, utilizando os mesmos horários acadêmicos presenciais e mantendo a rotina de sala de aula, estando estes separados por localidades distintas, seguindo uma regulação emergencial adotada em cada instituição de ensino de acordo com sua realidade.

A EAD já era ofertada antes da pandemia, caracterizando-se por ser uma modalidade de ensino “... na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professor desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005, Art. 1º), com legislação própria e regulamentada pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

As instituições de ensino superior antes da pandemia já enfrentavam muitas dificuldades com relação a qualidade de ensino e a permanência dos estudantes nos cursos, que só foram ampliadas durante a pandemia. A falta de equipamentos, conexão de internet, local adequado para realização de estudo são alguns fatores apontados pelos estudantes que dificultam seu acesso e permanência nas instituições de ensino neste momento de pandemia. Com isto, acreditamos que esta situação ampliará ainda mais tais questões, impactando diretamente a qualidade da formação profissional devido a precariedade do ensino.

As diferenças sociais que já existiam se ampliaram no ensino remoto, pois segundo Saviani e Galvão (2021), não houve um planejamento educacional que considerasse os três pilares da educação: o destinatário, o conteúdo e a forma, motivo pelo qual os autores consideram como falácia o ensino remoto ofertado hoje pelas instituições de ensino de nosso país, apontando a necessidade de reorganização dos meios através dos quais deve ser proporcionado a cada indivíduo singular, a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Diante disso, entende-se que a modalidade de ensino remoto acarreta uma grande dificuldade aos estudantes que se veem às voltas com um ensino precário e com uma gama de atividades a realizar, muitas tarefas que os sobrecarregam, fazendo com que busquem conhecimentos que não lhes foram ofertados com clareza.

Assim, esperamos que ao final desta pandemia os retrocessos educacionais sejam superados e que tenhamos forças para buscar, juntos, uma educação de qualidade, diminuindo as diferenças sociais que por hora estão crescendo assustadoramente.

O ENSINO DA MATEMÁTICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No contexto atual somos cada vez mais provocados a pensar sobre o protagonismo da educação na sociedade e os desafios enfrentados para oferecê-la democraticamente e com qualidade, buscando a formação integral dos estudantes, que os preparem para novas demandas sociais, econômicas, políticas e culturais, com perspectivas para os enfrentamentos contemporâneos.

No momento atual em que a sociedade enfrenta a pandemia provocada pela covid-19 é urgente pensarmos em processos de ensino e de aprendizagem que levem em consideração as novas formas de ensinar e aprender. Nesse cenário, os desafios de ensinar conceitos de matemática de forma remota, utilizando plataformas e salas de aulas virtuais, constituem-se uma situação bastante desafiadora e complexa, exigindo um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos.

O êxito dos estudantes requer a colaboração não só do professor, mas também de todos os envolvidos, na busca de descobrir a essência dos conceitos que se constroem na matemática. Assim, a aprendizagem da Matemática escolar não depende da parte superficial apresentada, mas da efetiva relação entre os sujeitos e objetos, mediadas por um aparato colaborativo onde participam vários atores do processo educativo.

O componente curricular Conteúdo e Metodologia do Ensino da Matemática foi proposto no curso de Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba, com carga horária de setenta e cinco horas/aula, distribuídas em cinco meses. Este componente teve o intuito de discutir aportes teórico-metodológicos da Matemática escolar que foram estruturados com base nas unidades temáticas, segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), apresentando

conhecimentos, capacidades e habilidades necessárias para cada ano escolar, em forma de espiral.

Desta forma, as unidades temáticas colaboram com a dinâmica do ensino da Matemática em relação aos conteúdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como as atuais metodologias aplicadas, sendo organizadas em cinco temas: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, e Probabilidade e Estatística.

Em Números, o foco está na discussão dos conceitos envolvendo as representações, os processos e as análises dos conjuntos dos Números Naturais e dos Números Racionais. Já a Álgebra visa discutir os padrões matemáticos através de sequências numéricas e geométricas, propondo a generalização de propriedades das operações aritméticas para estabelecer formulações abstratas.

Em Geometria, a proposta é de discutir aspectos que envolvem a geometria plana, espacial e seus conceitos, considerando necessário o desenvolvimento de atividades manipulativas, tanto no concreto quanto em laboratórios virtuais e aplicativos, ligando aos aspectos aritméticos e algébricos. Em Grandezas e Medidas o foco é as medidas nos sistemas convencionais, apresentando conhecimento que vão desde a utilização de medidas no cotidiano, o significado de medir, as diversas grandezas que precisamos medir, suas relações, até o cálculo de grandezas como área, perímetro, superfície, volume, capacidade, massa, tempo, sistema monetário, dentre outros.

Por fim, a unidade temática Probabilidade e Estatística que propõe discussões acerca das possibilidades de ocorrer eventos (ou não), entre casos favoráveis e possíveis, bem como a coleta e a análise de dados, através de métodos específicos que priorizem a organização e descrição de dados na sua interpretação, objetivando a compreensão de uma realidade para tomada de decisão, como é o caso da estatística. Para entendermos bem tantas informações que temos ao nosso dispor, necessitamos de mecanismos que nos auxiliem na compressão de dados de diversas naturezas, utilizando registros como tabelas, diagramas e tipos de gráficos para interpretar as informações em situações de leitura (PARAIBA, 2010; VAN DE WALLE, 2009; FARIAS, RÊGO, AZERÊDO, 2016).

Os conceitos matemáticos para os anos iniciais exigem especificidades em relação ao uso de diferentes linguagens que no trabalho didático remetem a constantes ajustes de conteúdo, pertinentes aos primeiros anos de escolarização. Para isso, há necessidade de materiais e metodologias que ajudem os estudantes a entenderem os diversos aspectos da Matemática e os

levem a refletir sobre práticas educativas desafiadoras e lúdicas, atreladas à modalidade remota que favoreçam a aprendizagem escolar, pois acreditamos que todos os estudantes aprendem, independente de qual seja a modalidade de ensino, segundo o princípio de equidade e de acordo com a legislação vigente, respeitando o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico de cada discente (BRASIL, 1988; 2017).

Acreditamos também que os conceitos de Matemática, utilizando metodologias de ensino adequadas, serão adquiridos pelos participantes envolvidos durante todo o semestre letivo com o apoio da monitoria, já que é de grande relevância neste projeto por considerar que as trocas constantes entre todos os participantes ajudarão no enfrentamento deste momento tão difícil que a humanidade vivencia.

Desta forma, o presente trabalho visa discutir o ensino de matemática no contexto da pandemia aplicado ao componente curricular a partir da utilização de recursos tecnológicos, de comunicação e de informação que propicie a discussão de processos de ensino e metodologias na Matemática, segundo legislação vigente (PARAIBA, 2010; BRASIL, 2017).

Assim, almejou-se superar os desafios do semestre letivo e alcançar as metas propostas com o apoio da monitoria, já que a experiência de estar do outro lado, assumindo papéis que antes era destinado apenas ao professor, possibilitará desenvolver valiosas reflexões para os monitores e ajudará na construção de sua identidade profissional.

A MONITORIA E O ENSINO REMOTO: APLICAÇÃO

A monitoria remota desenvolvida pelo Programa de Monitoria da Universidade Federal da Paraíba foi uma das medidas adotadas por esta instituição para ajudar os estudantes dos cursos superiores, visando despertar no aluno o interesse pela carreira docente; promover a cooperação acadêmica entre discentes e docentes; minorar problemas crônicos de repetência, evasão e falta de motivação comuns em muitas disciplinas e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino (UFPB, 1996).

O componente curricular Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática do curso de Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo do Departamento de Educação do Campo do Centro de Educação – Campus I/DEC/CE/UFPB, foi contemplado no Programa de Monitoria para o Ensino Remoto, edital CPPA/PRG/UFPB n. 002/2021. Este componente curricular fez parte do projeto departamental intitulado: “A monitoria e a formação de professores na Pedagogia do campo”, sendo ofertado no período

2020.2, no ano de 2021, na modalidade remota por uma docente e com apoio de duas monitoras do curso.

A monitoria remota foi direcionada a dar apoio e assistência ao componente curricular desde a sua organização, ajudando na elaboração de aulas e atividades nos formatos síncronos e assíncronos. A partir de metodologias ativas, as atividades foram desenvolvidas em plataformas virtuais, como Google Meet para discussões das temáticas por videoconferências, no Moodle Classes para realização de atividades semanais em diversos formatos, acesso a materiais e orientações no ambiente virtual; e em grupos de WhatsApp para esclarecimentos de breves dúvidas eventuais.

O objetivo do componente curricular foi compreender a dinâmica do Ensino da Matemática com relação às discussões teóricas e conceituais para os anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como discutir as atuais metodologias aplicadas ao ensino desta área. Já o objetivo da monitoria durante o semestre letivo foi de despertar no aluno o interesse pela carreira docente; promover a cooperação acadêmica entre discentes e docentes; diminuir problemas crônicos de repetência, evasão e falta de motivação comuns em muitas disciplinas, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. Ambos objetivos foram alcançados durante o semestre, já que a monitoria desenvolveu um importante papel durante o semestre letivo, pois:

- Acompanhou e orientou os estudantes do curso no acesso e no uso dos diversos ambientes remotos durante todo o semestre letivo e no uso dos aplicativos SIGAA, Moodle Classes, Google Meet, WhatsApp, dentre outros, destinados a orientação de tecnologia, comunicação e informação;

- Assessorou os estudantes na realização das atividades didáticas de Matemática em todas as discussões do curso;

- Participou de várias reuniões com a docente para planejamento e ajustes das unidades do curso no decorrer do semestre letivo;

- Orientou, individualmente e em grupo, os estudantes da turma, com agendamento de horários, por meio de videoconferências e WhatsApp, semanalmente, disponibilizando momentos distintos para cada atendimento;

- Realizou correções de atividades didáticas, seguindo orientações da docente;

- Participou e apresentou vídeo descritivo no Encontro de Iniciação à Docência ENID, evento organizado pela coordenação geral da monitoria;

- Entregou todas as frequências e relatórios, mensalmente, assiduamente, apresentando as atividades realizadas em cada período do curso.

Por fim, a monitoria colaborou com a formação complementar dos estudantes do curso, ao incentivar à pesquisa, ao ajudar na organização das atividades, ao incentivar a assiduidade dos estudantes na entrega das tarefas, ao incentivo do enfrentamento de problemas diversos tanto de cunho acadêmico como pessoal, e também ao despertar para carreira docente e estímulo ao desenvolvimento de ensino e pesquisa.

METODOLOGIA

O componente curricular foi organizado em 19 semanas, durante o período letivo de 2020.2 que se iniciou em março até julho de 2021. Neste período utilizamos encontros síncronos e assíncronos com o acompanhamento pedagógico de uma docente e duas monitoras.

Os encontros síncronos (*online*) ocorreram semanalmente através da utilização de videoconferências, todas as segundas-feiras, na plataforma Google Meet, atendimento aos estudantes, semanalmente, em grupo ou individualmente, sendo distribuídos em 12 horas semanais.

Já as atividades assíncronas (*offline*) ocorreram no Moodle Classes, plataforma virtual da UFPB, onde foram disponibilizadas tarefas semanais para os estudantes, bem como todo material utilizado durante o curso, discussões de videoconferências, textos, vídeos, links de materiais complementares e outras orientações. Também utilizamos aplicativos dedicados à discussão da Matemática, tais como: GeoGebra, Linguagem Logo, Geoplano, laboratórios virtuais com simulação de materiais como o material dourado, algeplacas, balanças, gráficos, atividades, dentre outros (FARIAS, RÊGO, 2016).

As ações desenvolvidas pela monitoria no período de ensino remoto foram relacionadas ao acompanhamento das turmas nas atividades do curso e no auxílio à professora em todas as etapas do semestre letivo.

A monitora desenvolveu várias atividades durante o semestre letivo, tais como: participação de reuniões com estudantes e professora, via videoconferências e *WhatsApp*; planejamento de aulas; discussões de textos, acompanhamento de atividades desenvolvidas semanalmente no curso; correções de atividades; orientações em encontros semanais com a

turma; assessoramento do ambiente virtual com relação ao acesso e as atividades, envio de tarefas, acesso às notas, dentre outras tarefas relacionadas.

Desta forma, a monitoria foi de grande importância no curso, pois colaborou com o acesso e a permeância dos estudantes, sempre disponível a ajudar e orientar os participantes, proporcionando discussões sobre teorias e metodologias da Matemática baseada em Farias, Rêgo e Azerêdo (2016) e em documentos oficiais como: Brasil, (2017), Paraíba (2010) e Soma (2018). Assim, os estudantes foram estimulados a buscar por conhecimentos através de novas ferramentas de ensino, se adaptando as condições oferecidas no período, devido à pandemia da Covid-19, o afastamento social e o distanciamento acadêmico, ocorrido no ano de 2021.

Com relação ao processo de avaliação da monitoria, esta ocorreu durante todo o desenvolvimento do projeto de forma processual, considerando a assiduidade, a participação efetiva das monitoras nas aulas síncronas, na correções de atividades assíncronas, em reuniões periódicas com a docente, na participação em eventos e na produção de relatórios que foram mensais e referentes a todas as atividades desenvolvidas durante o semestre letivo, configurando-se como parte do processo avaliativo, por meio dos quais foi possível constatar o desenvolvimento dos resultados esperados neste projeto.

Desta forma, a avaliação da monitoria ocorreu de forma coletiva e individual, através da devolutiva dos estudantes, da observação docente, dos registros realizados nos ambientes virtuais e por meio da autoavaliação, sendo priorizado aspectos tais como: relação dialógica entre estudantes e monitoria; relação ensino e aprendizagem do curso; interesse dos estudantes na participação das atividades.

O resultado do processo avaliativo provocou ajustes e mudanças na metodologia, na definição de conteúdos e na abordagem dos conhecimentos, bem como ajudou na definição de estratégias para atuação da monitoria que foram acompanhadas, periodicamente, pela equipe.

Os estudantes participantes de momentos avaliativos que ocorreram em dois períodos distintos do curso: início e final do semestre letivo. No início do semestre letivo realizamos um diagnóstico dos participantes, propondo o preenchimento de um questionário estruturado, realizado de forma *offline*, com 29 participantes, onde perguntamos: qual sua realidade hoje para estudar, fazer as atividades e acompanhar este componente curricular?

No final do semestre foram sintetizadas todas as participações da turma na realização de atividades *online* e *offline* que serão apresentadas a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados foram realizados com base nos dados obtidos no período letivo de 2020.2. No início do semestre letivo realizamos um diagnóstico com todos os estudantes (34) matriculados em duas turmas do curso, propondo o preenchimento de um questionário estruturado, realizado de forma *offline*. Neste momento participaram vinte e nove (29) estudantes. A pergunta inicial proposta foi: *qual sua realidade hoje para estudar, fazer as atividades e acompanhar este componente curricular?* Obtivemos as seguintes respostas a este item, sintetizadas por categorias e apresentadas na tabela a seguir:

Tabela 1: Perfil dos estudantes quanto à participação e estudo no ensino remoto

Dificuldades apresentadas pelos estudantes/ Categorias	Porcentagem/ Nº. estudantes
Falta de tempo na realização das tarefas	41,4% (12)
Problemas familiares	20,7% (6)
Trabalho	51,7% (15)
Tecnologia	48,3% (14)
Dificuldade de estudar de forma remota	51,7% (15)
Outros	6,9% (2)

Fonte: Arquivo pessoal das autoras baseado na análise de 29 questionários

Na tabela 1 foram apresentadas as categorias de análise adotadas neste trabalho com base nos 29 questionários respondidos pelos estudantes. Neste item, os estudantes poderiam apontar mais de uma categoria como resposta ao questionário. Desta forma, constatamos que os maiores índices apresentados pelos participantes foram com relação às dificuldades de estudar de forma remota durante a pandemia (51,7%), demonstrando que o processo de adaptação à modalidade remota de ensino ainda é difícil. E também com relação à dificuldade de realizar seus estudos devido ao seu trabalho (51,7%). Como o curso de Licenciatura em Pedagogia – Educação do Campo é ofertado no turno da noite, geralmente os estudantes que participam trabalham o dia todo o que dificulta a adaptação a esta nova realidade de estudar e aprender.

No que se refere ao uso de tecnologia (48,3%), muitos estudantes afirmaram ter problemas com a internet por não ter uma conexão de boa qualidade, outros afirmaram usar celular para acompanhar os componentes curriculares o que torna difícil a leitura de textos e a

realização de tarefas nos aplicativos, desestimulando muitos estudantes a acompanhar o semestre letivo.

Outro ponto identificado foi com relação a falta de tempo para estudar (41,4%), já que o ensino remoto requer maior dedicação de tempo para entender a tecnologia e realizar as atividades no prazo determinado pela agenda do componente curricular. E dificuldades para estudar na modalidade remota (20,7%), ocorrendo devido ao ambiente de casa não ser propício ao estudo, pois falta espaço físico nas suas residências, existe um grande número de pessoas da família em casa, problemas econômicos e de questões de gênero, tudo isso impossibilita um ambiente adequado. Por último, 6,9% dos estudantes afirmaram que problemas de saúde e muitos encargos assumidos dificultaram suas atividades no decorrer do período letivo.

Os relatos de dois estudantes do curso (estudantes 1 e 2) reforçam os dados apresentados na tabela 1, evidenciando as dificuldades encontradas quanto ao uso de tecnologia e na adaptação à forma remota de estudo pelas turmas acompanhadas neste trabalho. Isso colabora com o pensamento de Saviani e Galvão (2021), quando afirmam que devido à falta de planejamento educacional do ensino remoto, este desfavoreceu a apropriação dos conhecimentos discutidos durante o período da pandemia, como afirmam os estudantes:

Atualmente não está muito fácil. Acredito que assim como na vida de todos que trabalham e também estudam. Trabalho em duas escolas privadas, assistir as aulas depois do trabalho aumenta o tempo em frente a tela, além de que as dificuldades em relação as tecnologias são uma realidade. No ano passado com a chegada da pandemia ocorreram transformações radicais na forma de ensinar e aprender. Descobrir as manhas da tecnologia para mim foi uma luta desbravadora, ainda tenho muito a aprender, sempre tenho dificuldades nesse sentido. Fazer as atividades agora está ficando um pouco mais suave, no que diz respeito a timidez. Mas, nada vem de graça, sabemos que perdemos muito em relação a tantas coisas, principalmente vidas, perdemos na educação, na economia, mas acredito que também evoluímos em algum sentido, a questão é que as desigualdades são tantas e atualmente surgiu mais uma, em relação a acessibilidade as ferramentas tecnológicas e a internet (ESTUDANTE 1)

Hoje no momento estou desempregada só meu esposo trabalhando para manter a casa e as necessidade da família. Então no momento não tenho condições de comprar um computador, assisto as aulas pelo meu celular que não é tão bom, mas é o que tenho... Enfim, a internet também não é boa, sempre cai fica cortando a fala dos colegas e da professora e não entendo o que foi falado. Mas fora isso tenho tempo sim de estudar e fazer minhas atividades só me falta condições melhores para comprar um computador e ter uma boa internet. As atividades faço no computador emprestado porque pelo celular não consigo entrar no SIGAA, aí tenho que esperar a boa vontade da pessoa emprestar e as atividades tem dia e hora para entregar. São essas as minhas dificuldades e realidade (ESTUDANTE 2).

No final do semestre de 2020.2 foram sintetizadas todas as participações das turmas na realização de atividades *online* e *offline*, chegando ao seguinte resultado geral: 34 (100%) estudantes matriculados em duas turmas, 67,8% (23) dos estudantes foram aprovados; 14,7%

(5) dos estudantes foram considerados reprovados e 17,5% (6) dos estudantes, desistentes, não chegando em momento algum a participar de nenhuma atividade letiva durante todo o semestre.

Os resultados apresentados demonstram que o apoio da monitoria no decorrer do semestre letivo de 2020.2 estimulou os estudantes na participação das aulas, a partir do assessoramento e acompanhamento das turmas e no auxílio da utilização de recursos tecnológicos; melhorou a participação no chat; melhorou a aprendizagem dos estudantes, obtendo uma maior compreensão dos conteúdos e a ampliação qualitativa dos trabalhos realizados. Também houve apoio na elaboração de materiais e recursos, levando em conta as tecnologias digitais; orientação da produção dos estudantes e exposição dos pressupostos teórico-metodológicos; acompanhamento individual e coletivo dos estudantes, promovendo uma compreensão e auxílio no desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos da turma; articulação da teoria e da prática pela monitoria, definindo estratégias para melhoria da turma; organização de acervo bibliográfico digital e documental para estudos e pesquisas; apoio dos estudantes na participação de eventos relacionados às temáticas discutidas; favorecimento das interações vividas por docente e discentes da turma e amadurecimento acadêmico dos envolvidos em função da participação em atividades de ensino e de pesquisa, bem como a diminuição dos índices de evasão e repetência do componente curricular.

Com o desenvolvimento das atividades da monitoria foi possível a elaboração e organização dos seguintes produtos: material didático para publicação em eventos; participação no Encontro de Iniciação à Docência (ENID/UFPB), com apresentação de trabalhos pela monitoria; artigo, elaboração de relatórios mensais e relatório final da monitoria.

No final do semestre letivo, a maioria dos estudantes demonstrou a aquisição de conhecimentos e habilidades discutidas durante o curso, tanto no aspecto dos conhecimentos propostos no componente curricular, bem como no uso das tecnologias digitais de comunicação e informação. A monitoria foi estimulada a se envolver com outras práticas acadêmicas como participação de eventos, congressos, estímulo a desenvolvimento de projetos de pesquisa e Trabalhos de Conclusão de Curso, direcionando-a a buscar cada vez mais o conhecimento acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pandemia da Covid-19, o afastamento e isolamento social das pessoas e muitas medidas adotadas no país para conter o avanço da doença, foi necessário reorganização súbita das atividades de ensino, surgindo assim a modalidade de ensino remota.

A Monitoria Remota foi uma ação da Universidade Federal da Paraíba, como uma das medidas adotadas para ajudar os estudantes dos cursos superiores, no período da pandemia, visando diminuir a evasão dos estudantes e despertar o interesse pela carreira docente, promover a cooperação acadêmica entre discentes e docentes e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Muitos estudantes e professores precisaram se adaptar, rapidamente, a esta nova forma e realidade de ensino, não sendo uma tarefa fácil de se realizar. No período de 2020.2, acompanhamos os estudantes, onde obtivemos algumas pistas que nos levaram a constatar que no ensino remoto houve um aumento no número de horas efetivamente dedicadas, tanto por estudantes quanto para docentes e monitores, em decorrência da necessidade de reconfiguração das estratégias para a execução de atividades, que antes eram realizadas presencialmente. Já que a tecnologia foi de extrema importância por ser o único meio disponível e viável para que ocorressem as aulas.

Diante dessa realidade, a monitoria colaborou com a formação complementar dos estudantes do curso, ao ajudar no apoio das aulas e no acesso à tecnologia, quanto as discussões das unidades de ensino, incentivando na assiduidade de entrega das tarefas e no enfrentamento de problemas diversos, tanto de cunho acadêmico como pessoal, e também ao despertar nos monitores o desejo pela carreira docente e o estímulo ao desenvolvimento de ensino e pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto que regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf> Acesso em jun/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso em Jan/2018. 17

FARIAS, Severina Andréa Dantas de; RÊGO, Rogéria Gaudencio do.; AZEREDO, Maria Alves de. **Matemática no ensino fundamental: considerações teóricas e metodológicas**. João Pessoa: SADF, 2016

FARIAS, Severina Andréa Dantas de; RÊGO, Rogéria Galdencio do. **Matemática e a Educação a Distância: resolução de problemas no ensino de geometria com o uso do Geogebra**. João Pessoa: SADF, 2016.

LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel M. Maciel. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PARAIBA, Estado. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba**, João Pessoa: SEE/PB, 2010.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Caroline. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. ANDES-SN, janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.sintese.org.br/2021/03/16/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/>. Acesso em: jan/2021.

VAN DE WALLE, J.A. **Matemática no Ensino Fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula**. Tradução Paulo Henrique Colonese. 6^a.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

UFPB. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 02/1996** – Regulamenta a monitoria para os cursos de graduação na UFPB. 1996. Disponível em: <file:///C:/Andr%C3%A9a/Downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20N%C2%BA%202%20DE%201996%20do%20CONSEPE.PDF> Acesso em jun/2021.

CAPÍTULO 16

DOI: 10.47402/ed.ep.c202178515462

O MÉTODO DIALÉTICO E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O PROFESSOR DE ENSINO DE SOCIOLOGIA

Alessandro de Melo, Doutor em Educação. Professor do Departamento de Pedagogia, UNICENTRO

Viviane Silveira Batista Horst, Mestre em Educação. Assistente Social, Faculdade Campo Real

RESUMO

Este artigo objetiva propor, à luz do método dialético, o ensino de Sociologia nos anos finais do Ensino Médio. Acredita-se que ao adotar o método dialético, considera-se a premissa de que o mundo está em constante transformação e que a sociedade capitalista pode vir a ser transformada. Num primeiro momento, iremos expor as bases conceituais e metodológicas do método dialético. Num segundo momento, abordaremos o ensino da Sociologia sob o olhar do método. Por fim, apresentaremos dois planos de aulas na perspectiva dialética, escolhemos duas temáticas sugeridas nos conteúdos estruturantes das Diretrizes Curriculares para o Ensino de Sociologia do Estado do Paraná, o neoliberalismo e meio ambiente, numa perspectiva crítica e reflexiva.

PALAVRAS –CHAVES: Método Dialético – Sociologia – Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva propor a utilização do método dialético para a disciplina sociologia no Ensino Médio, visto que o mesmo propõe contribuir para a transformação da sociedade, ao proporcionar uma análise crítica e desmistificadora da realidade capitalista. Nesta perspectiva, buscamos compreender o método dialético, bem como, analisar suas contribuições para a disciplina de sociologia, como uma das ciências que busca elucidar e compreender a sociedade atual.

Nesta pesquisa, propomos responder de que maneira a análise crítica da realidade social, a qual tem como base a produção material da sociedade capitalista, pode colaborar para a disciplina de sociologia para o Ensino Médio?

Segundo Netto (2011) a perspectiva materialista busca elucidar referente a consolidação, o desenvolvimento do capitalismo, bem como análises das crises da sociedade e transformações da sociedade burguesa, ocorridas a partir das transformações no modo de produção capitalista. Considerando a totalidade que compõem a sociedade em seus aspectos

conjunturais: históricos, políticos, econômicos e sociais, bem como as contradições e as mediações presentes nesse processo histórico.

Na pesquisa faremos uso da pesquisa bibliográfica objetivando um aprofundamento sobre o método e sobre a disciplina de sociologia. Também utilizemos a análise de documental, utilizando como referência desse estudo às Diretrizes Curriculares de Sociologia para o Ensino Médio do Estado do Paraná.

Em um primeiro momento buscamos explicitar as contribuições do método dialético e sua relevância para a disciplina de sociologia. Em um segundo momento, apontaremos as contribuições e fundamentos apresentados nas Diretrizes para a disciplina de sociologia. E por fim, desenvolveremos sugestões na perspectiva dialética que propiciem sua utilização em sala de aula pelo professor de sociologia, nos anos finais do ensino médio. Para as sugestões escolhemos duas temáticas pautadas nos conteúdos estruturante das Diretrizes, o neoliberalismo, que se enquadram no item subitem dos conteúdos estruturantes: Trabalho, produção e classes sociais e a Educação Ambiental, pertencente a temática dos Direitos, cidadania e movimentos sociais, dos conteúdos estruturantes propostos.

MÉTODO DIALÉTICO

O método dialético proposto por Marx visa à compreensão da sociedade burguesa, partindo da análise da totalidade dialética, considerando todos os processos históricos para a construção da realidade, bem como criticar a estrutura e as relações sociais e de produção, a qual se constitui da grande massa de trabalhadores, os quais dispõem apenas da venda de sua força de trabalho para prover sua sobrevivência material.

Para Marx a centralidade da relação social esta no trabalho e nas relações que se estabelece nesse processo entre o homem-natureza e os outros homens. E é nas relações de produções social, que se materializa uma relação de superexploração, por meio da mais-valia. Nessa relação os trabalhadores que detém apenas a força de trabalho para produzir sua existência, vendem-na em troca de um salário para os burgueses. Estes os quais são possuidores do capital, por meio da propriedade privada detém os meios de produção, em uma relação de exploração do homem pelo próprio homem. Marx ressalta que é nesta lógica que o movimento das contradições e antagonismo de classe se reafirma no sistema. E Marx também aponta aspectos que propõem a transformação dessa realidade social.

Nesta perspectiva, o método dialético busca a apreensão da totalidade de um ou mais fenômeno, o qual se encontra em constante movimento. Segundo Konder (1981):

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro.

A categoria Totalidade não deve ser reduzida apenas a um todo construído por partes desarticuladas. Marx considera a sociedade burguesa é uma totalidade concreta, “inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor totalidade”. (NETTO, 2009, p.57).

Conclui-se que a sociedade é a totalidade mais complexa, composta de infinitas totalidades, um sistema de relações dinâmicas e dialéticas, e para que possamos compreendê-la, necessitamos analisar as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o “tecido” de cada totalidade, o que dão “vida” a cada totalidade. (KONDER, 1981)

Para tanto, a mediações se faz necessária para que possamos identificar as particularidades e as determinações de uma realidade para chegarmos à totalidade. Segundo Pontes (2000), esse processo pode ser compreendido através da tríade: singularidade, universalidade e particularidade.

No processo da singularidade, consideramos que os fenômenos não devem ser analisados somente de forma isolada, fragmentados e pontuais. Porém, essa análise deve estar concatenada com a universalidade que compõem o todo, considerando as relações sociais, econômicas, políticas, de produção, relações entre Estado, mercado e sociedade, as políticas sociais e econômicas, históricas, dentre outras, que interferem nos fenômenos ou nos problemas. É na particularidade que o singular se universaliza e o universal se singulariza em um movimento dialético, segundo Lukács (1978, pg.113):

O movimento dialético do universal ao particular e vice-versa, devemos observar que o meio mediador (a particularidade) [...] é sim, em certa medida, um inteiro campo de mediações.

A mediação é a categoria da articulação e ligação entre as partes que formam o todo de uma totalidade complexa. É por meio do desvendamento das mediações de um processo, que é possível explicar as particularidades das contradições presentes. Sem a mediação as totalidades são amorfas e não explicativas. Dialeticamente esse movimento ocorre entre o singular e o universal, o qual se processa através da particularidade, como um campo de mediação em que a universalidade se “embebe” da realidade do singular. (PONTES, 1999)

O método de investigação dialético considera que os fatos não podem ser considerados de forma isolada do contexto histórico, econômico e social. O conhecimento por meio do método dialético propõe que para qualquer análise se comece do real concreto, o que segundo Marx (1982, p.14), deve-se considera-lo como:

Uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos as determinações mais simples. (MARX,1982, p.14).

Neste sentido considera-se o real concreto como uma síntese das múltiplas determinações: histórico, social, político e econômico. É preciso fazer uma análise concreta de situações concretas. Não basta que o pensamento tenda à realidade, esta precisa tender ao pensamento. O método dialético propõe a análise da sociedade como uma totalidade e o desenvolvimento histórico a partir das contradições entre as classes sociais.

Nessa concepção se propõem analisar o ensino de sociologia sob o olhar do método e propor dois planos de aulas a serem desenvolvidos com alunos do Ensino Médio nesta perspectiva. Possibilitando os alunos refletir, pensar, compreender de forma crítica a sociedade em que vivemos.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA SOB O OLHAR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO.

A sociologia surge no Brasil influenciada pela teoria positivista de Comte no século XIX. Segundo Florestan Fernandes (1977) *apud* PARANA (2008, p.8), o desenvolvimento da sociologia ocorreu em três épocas:

A primeira época, uma conexão episódica entre o direito e a sociedade, a literatura e o contexto histórico. A segunda é caracterizada pelo pensamento racional como forma de consciência social das condições da sociedade, nas primeiras décadas do século XX; a terceira época, em meados do século XX, é marcada pela subordinação do estudo dos fenômenos sociais aos padrões de cientificidade do trabalho intelectual com influência das tendências metodológicas em países europeus e nos Estados Unidos.

Nos primeiros anos do século XX, vivenciava-se um período de pós-guerra, com agravamento das questões sociais e da pobreza, bem como o desenvolvimento capitalista. Estes acontecimentos estimulam reflexões sobre as problemáticas em evidências. Neste contexto, nos anos de 1930 a sociologia se institucionalizou no Brasil, com o objetivo de estimular “a reflexão sobre as particularidades da cultura e sociedade brasileira”. (PARANA, 2008, p.9).

Segundo Ianni (1996), a sociologia lida com as relações, os processos e as estruturas sociais. Buscando contribuir para a transformação da sociedade, ao proporcionar uma análise

crítica e desmistificadora da realidade capitalista. Para tanto, encontramos no método dialético, a possibilidade de realizar uma análise crítica do sistema econômico, político e social vigente para que se possa compreender a sociedade atual. O autor destaca que:

O pensamento dialético também pode ser visto de modo original, desde os desafios abertos pelo presente e pelo passado da sociedade brasileira e latino-americana. Mas o seu conteúdo essencialmente crítico ressoa bem mais perto, congruente, consistente. Enquanto a sociologia é levada ao ponto de vista crítico, ainda que moderadamente, devido à força da questão social, o marxismo se coloca, desde o princípio, no horizonte dessa questão. As disparidades, desigualdades e contradições colocam-se, desde o começo, como momentos nucleares das relações, processos e estruturas de dominação política e apropriação econômica que produzem e reproduzem a sociabilidade burguesa. (IANINI,1996, p.27)

Para tanto, pensarmos na Sociologia à luz do método é colocá-la à serviço da compreensão da sociedade atual, por meio de análises críticas e atuais e acreditando é possível superá-la, como um grande desafio conforme JINKINGS(2007):

Na atualidade, em face de um projeto de sociabilidade que ata a vida social e política aos movimentos do mercado e busca se afirmar como irreversível, os desafios com que se depara a sociologia são os de iluminar a natureza e o significado da dinâmica, das contradições e das relações sociais que emergem nesta nova realidade. Neste sentido a Sociologia pode contribuir para pensar, na sua historicidade, o mundo social resultante do modo como o capital se reproduz em nossos dias. (JINKINGS, 2007, p.116)

Entendermos a realidade social, é nos atentarmos para o movimento das contradições, e das mediações, quais se materializaram no decorrer da história, avançando para além das aparências dos fenômenos buscando a real compreensão da a essência.

Segundo as Diretrizes Curriculares de Sociologia do Estado do Paraná para o Ensino Médio, esta, apresenta a contribuição de Marx e de outros autores como Durkheim e Max Weber. Referente à contribuição de Marx para a disciplina, ela destaca o princípio da contradição social, sugestionando que é possível trabalhar com a possibilidade de interpretação da sociedade capitalista, desde sua formação, composição e interpretação da realidade social vivenciada pelas pessoas que compõem essa sociedade. Partindo de análises com base na produção econômico-material, considerando uma análise de totalidade concreta do real. (2013)

O documento ainda considera que atualmente o professor de Sociologia do Ensino Médio enfrenta dificuldades especificamente relacionadas a problemas teórico-clássicos, problemas metodológicos e problemas pedagógicos.

Os problemas teórico-clássicos apontados referem-se aos limites das explicações referentes aos aspectos da realidade social contemporânea. Os problemas metodológicos são vistos como as dificuldades do professor na produção de explicações das diferenças e

similitudes em uma única teoria sociológica para uma abordagem dos autores nacionais e internacionais. E os Problemas Pedagógicos pelo fato do professor necessitar adequar as teorias e vertentes explicativas á contextualização da realidade atual sobre tudo na realidade do país em que vivemos.

Partindo do pressuposto de que o método materialista visa desvelar a essência que se manifesta no fenômeno ou no objeto estudado, na busca de apreender o real, as contradições e as mediações presentes, considerando que as relações existente entre a singularidade, particularidade e universalidade e ainda considerar o desenvolvimento histórico desde sua gênese, formação e desenvolvimento, é possível atingirmos uma apreensão concreta da realidade.

Nesta perspectiva, os problemas apontados anteriormente pelo documento deixam de ser “problema”, quando o professor busca conhecer a realidade bem como suas mediações e contradições, por meio da análise dialética, a qual possibilita analisar, explicar, contextualizando a realidade atual concatenando com a realidade brasileira histórica.

As Diretrizes Curriculares Estadual de Sociologia prevê e sugestiona os Conteúdos Estruturantes para se desenvolver a disciplina. Segundo Silva (2009), os conteúdos Estruturante devem ser considerados como:

Saberes que identificam o campo de estudos de uma disciplina e que, a partir de seus desdobramentos em conteúdos pontuais, garantem a abordagem de seu objeto de estudo/ensino, em sua totalidade e complexidade. Estes saberes surgiram e foram delimitando o campo de estudos das disciplinas ao longo da constituição histórica das mesmas. (SILVA, 2009. p.22)

Os conteúdos estruturantes proposto pelas Diretrizes, sugestiona ao professor realizar uma análises do cotidiano, partindo da análise do local para se chegar ao global. Do individual para se chegar ao coletivo, da empiria a realidade empírica para que seja possível alcançar e interpretar as inter-relações que compõem a sociedade por meio categoria totalidade. (PARANA, 2008)

Os conteúdos estruturantes foram organizados em cinco eixos sendo: O processo de socialização e as instituições sociais; A cultura e a indústria cultural; Trabalho, produção e classes sociais; Poder, política e ideologia; Direitos, cidadania e movimentos sociais.

Ainda referentes aos Conteúdos Estruturantes Silva (2011) destaca que:

Devemos considerar outros dois documentos sobre os conteúdos sociológicos, no entanto, específicos e diferentes a cada escola e a cada professor: os Projetos políticos Pedagógicos e os Planos de Trabalho Docente. (SILVA, 2011, p.4)

Os conteúdos estruturantes propostos não são totalmente fechados, e possibilitam que o professor possa adequar e contextualizar os conteúdos a realidade de seus alunos e da escola que atua.

A forma da avaliação proposto pelo documento, sugere uma concepção de avaliação “formativa e continuada”, na perspectiva de facilitar na “transformação social”. Como uma ferramenta que possibilite “desnaturalizar” conceitos históricos considerados imutáveis e propicie uma análise crítica da realidade e uma maior e ativa participação na sociedade.

Todo processo de aprendizado realizado, descoberto e construído em sala pode e deve ser avaliado de maneira diagnóstica pelo professor. Para que o mesmo consiga identificar o grau de entendimento de seus alunos e a partir de então direcionar sua prática e intervenções no processo de aprendizagem. (Paraná, 2008).

Nesta perspectiva apresentaremos a seguir algumas sugestões para se trabalhar em sala com aluno do Ensino Médio na perspectiva dialética. Escolhemos dois conteúdos que contemplam os conteúdos estruturantes das Diretrizes Curriculares Estaduais de Sociologia.

SUGESTÕES PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DIALÉTICA

Diante das análises apresentadas referente o método dialético e a concepção da disciplina sob o olhar do método, buscou-se propor duas temáticas que possibilita um maior aprofundamento da realidade social atual, o Neoliberalismo, que se enquadram no item subitem : Trabalho, produção e classes sociais e a Educação Ambiental, pertencente ao subtítulo Direitos, cidadania e movimentos sociais, dos conteúdos estruturantes propostos.

Neoliberalismo

Entender as medidas neoliberais difundidas inicialmente nos de 1970 na Inglaterra com Thatcher e nos Estados Unidos com Reagan e que posteriormente em 1990 no Brasil, foram implementadas pelo presidente da República na época, Fernando Henrique Cardoso é indispensável para compreendermos a realidade econômica, política e social em nosso país.

Para desenvolver esse tema é fundamental que o professor possa proporcionar aos alunos uma explicações que possibilite na compreensão e análise desde o surgimento do neoliberalismo⁶, seus princípios e consequências, bem como, analisar de que maneira os princípios neoliberais estão presente e se materializam em nossa vida cotidiana, em nosso país

⁶ Sobre a questão do neoliberalismo ler: ” Harvey (2008), Anderson (2003), GALVÃO (2003) e Figueiras (2006)

e no mundo. Para tanto devemos elucidar para as seguintes questões: O que é o como surgiu o neoliberalismo? Quais seus principais princípios em nossa sociedade globalizada? Quais as principais consequências que ocorreram após sua implantação inicial na Inglaterra e nos Estados Unidos na década de 70 e nos anos 90 no em todos os países do planeta? De que maneira suas manifestações nos afeta diretamente enquanto cidadãos do mundo e moradores da cidade de Guarapuava?

O neoliberalismo está fundamentado na tríade composta pela desregulamentação das leis trabalhista, privatizações de empresas estatais e abertura do mercado e retirada da ordem econômica. É de suma importância que o professor trabalhe com seus alunos as consequências destas medidas. Como por exemplo, a redução dos investimentos em Políticas Sociais, privatizações de empresa estatais, implementadas no Brasil por meio da Reforma administrativa dos Estado de 1995 e abertura da Economia ao Capital Estrangeiro.

Nesta perspectiva, sugerimos a escolha de um documentário, que possibilite por meio do uso de imagens, diversificar a dinâmica da sala, para em seguida possa ocorrer uma discussão sobre o tema. O professor também poderá oferecer um texto informativo como base para leitura e discussões com a turma, propor pesquisa sobre o tema, seja em grupo, no laboratório de informática pautado incentivando a curiosidade sobre o que está sendo proposto e trabalhado em sala de aula.

Após o professor poderá também propor aos seus alunos questões para ser respondidas e apresentadas forma de seminários. Durante e mesmo após o termino das apresentações, cabe ao professor a tarefa de mediação do conteúdo com o movimento da totalidade social.

O professor possui ainda um ótimo material didático para realizar uma análise dialética na busca de concatenada a realidade local estudada com a totalidade que é os dados do Índice de Desenvolvimento Humano do município. Ao trabalhar os dados da particularidade do município, por meio de uma análise de conjuntura, é possível compreender as relações de contradições e mediações das medidas neoliberais global, bem como as consequências do neoliberalismo diretamente na realidade do aluno.

Sociologia e meio ambiente

Trabalhar com essa temática, oportuniza realizar uma reflexão sobre o meio ambiente e atuação do homem sobre a natureza. Especificamente nas relações de produção e da relação

homem/natureza. Avaliando os impactos das medidas neoliberais e suas consequências também para o meio ambiente.

Nesta proposta objetivamos propiciar aos alunos uma reflexão referente a questão ambiental, que supere a visão de se cuidarmos e reciclarmos o lixo de nossas salas de aula, da escola, do bairro e da cidade, como uma tarefa e compromisso individual e pessoal, estaremos contribuindo e fazendo a nossa parte para a preservação do meio ambiente.

A questão ambiental na perspectiva materialista precisa ser tratada como uma questão social, política e econômica. Para tanto, é indispensável entendermos e discutirmos o sistema de produção capitalista, o qual implica a produção de mercadorias e o consumo exacerbado da sociedade atual. Este é o primeiro passo para adentrarmos nessa temática.

O professor de sociologia ao desenvolver essa temática, deverá questionar aos seus alunos sobre as seguintes questões: Como a questão do meio ambiente é apresentada atualmente em todo o mundo, principalmente com a colaboração da mídia? Existe relação entre a segregação ambiental e o consumo? Por que atualmente a nossa sociedade é considerada a sociedade do consumo? De que maneira podemos pensar em uma solução para a problemática da degradação do meio ambiente?

Ao discutirmos a questão ambiental, é necessário que nos atentarmos para a questão ambiental de maneira global. Plantar árvores, reciclar o lixo que produzimos, não poluir os rios, são ações que contribuem sim para a preservação do meio ambiente, mas, são ações paliativas, pontuais e de poucas significância e efetividade para a preservação da natureza. Visto que principal causa da degradação ambiental está na transformação e destruição da natureza, no modo de produção, no consumo em massa de produtos, como aponta Gorender (1996):

A humanização da natureza nem sempre tem sido um processo harmônico. Marx foi um dos primeiros a apontarem o caráter predador da burguesia, com reiteradas referências, por exemplo, à destruição dos recursos naturais pela agricultura capitalista. Sob este aspecto, merece ser considerado precursor dos modernos movimentos de defesa da ecologia em benefício da vida humana. Do ponto de vista da Antropologia, o que sobreleva é a relação do homem com a natureza por meio do trabalho e a humanização sob o aspecto de autocriação do homem no processo de transformação da natureza pelo trabalho. (GORENDER, 1996, p. 5-70).

Porém, essa transformação da natureza que deveria ter a função social de suprir as necessidades básicas de sobrevivência dos seres humanos, deixou de existir a muito tempo, quando os portugueses e espanhóis invadiram nosso país. Essa relação do homem com a natureza na lógica capitalista é altamente destrutiva, pois seu objetivo final primo somente o lucro. E a função social é deixada de lado, e o consumo exacerbado pelo homem é a mola

propulsora para o aumento da necessidade de cada vez mais extinguir os recursos naturais para criar e produzir bens para o consumo.

Nesta perspectiva, é imprescindível sugerimos o documentário: História das coisas⁷. Neste filme de apenas vinte e um minutos, a pesquisadora ambientalista Annie Leonard, apresenta o resultado de seus estudos sobre o sistema de produção capitalista, as consequências do consumo e do descarte de matérias primas utilizada para a construção de bens de consumo.

Ao desenvolver essa temática, é indispensável trabalhar com os alunos a relação entre a segregação ambiental e o consumo, bem como os motivos que corroboram para que a sociedade atual seja considerada como a sociedade do consumo. Essa análise é imprescindível para avançarmos da aparência e chegar a essência.

A utilização de charges sobre o tema contribui para despertar o interesse dos alunos. Escolhermos apenas quatro para ilustrar a temática que estamos desenvolvendo. Elas poderão ser exploradas de modo geral com toda a turma pelo professor e também a via criação de grupos de alunos estimulando a criatividade e o debate entre os grupos. Vejamos a charge 1, a qual enfatiza a depredação ambiental e dos recursos naturais.

CHARGE 1: Cadeia do consumo



Fonte: <http://planetasustentavel-2011.blogspot.com.br/2011/10/charges-sobre-o-meio-ambiente.html>

A charge 2 chama nossa atenção para a poluição dos rios, lagos e mares pelo lixo produzido, utilizado e descartado de forma irregular pelo próprio homem.

⁷ Disponível em : www.youtube.com/watch?v=7qFiGMSnNjw

Charge 2: Preservação dos rios, lagos e mares.



Fonte: www.arionaurocartuns.com.br

A charge 3 ilustra como o desejo de consumo, o qual é estimulado diariamente pelos meios de comunicação de massa, está presente na vida das pessoas. Bem trabalhado por Annie Leonard, no documentário sugerido anteriormente.

CHARGE 3: Sonho de consumo



Fonte: <https://blogdoonyx.wordpress.com/2011/05/05/>

E a última charge 4, vem desenvolver especificamente o papel dos meios de comunicação para a grande massa de trabalhadores.

CHARGE 4: Cidadania, globalização, consumo de massa e trabalho



Fonte: <http://blogs.unigranrio.com.br/formacao geral/charges/>

Ao trabalhar com as charges, estas proporcionam ao professor sintetizar as discussões e debate sobre o modelo de vida capitalista, a preservação ambiental, o consumismo e o papel importante papel da mídia nesta cadeia capitalista.

Segundo TOZONI-REIS, o professor ao desenvolver essa temática deve partir da hipótese de que:

Nesse sentido, uma educação ambiental transformadora exige uma sistematização que organize os processos de construção crítica de conhecimentos, atitudes e valores políticos, sociais e históricos. Assim, se a educação é mediadora na atividade humana, articulando teoria e prática, a educação ambiental é mediadora da apropriação, pelos sujeitos, das qualidades e capacidades necessárias à ação transformadora responsável diante do ambiente em que vivem. Podemos dizer que a gênese do processo educativo ambiental é o movimento de fazer-se plenamente humano pela apropriação/transmissão crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida dos homens no ambiente (TOZONI-REIS, s/d).

Partimos do pressuposto de que ações individuais e/ou coletivas de maneiras pontuais são validas para a preservação do meio ambiente. Porém, para que realmente possamos chegar a raiz do problema, Mészáros (2002) defende que os problemas precisam ser liquidados nos seus aspectos fundante, em suas causas que está no modo de produção do sistema capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adotar o método dialético é acreditar que a sociedade pode ser transformada, e que o professor de Sociologia, pelo fato de trabalhar em específico com a sociedade, em seus aspectos

históricos, políticos, econômicos e sociais, tem a oportunidade de propor uma discussão crítica e reflexiva aos seus alunos, referente à realidade em que vivemos no presente, como fruto dos fatos históricos passados, bem como, instigar e provocar seus alunos para pensarmos em futuro com uma nova sociedade.

Para tanto entender os problema pontuais, regionais e globais é indispensável para realização da análise dialética, porém concatenar as singularidades e particularidades com o todo, compreendendo as contradições e mediações que a compõe, é indispensável.

Cabe ao professor instiga seus alunos a compreender a sociedade em seus aspectos sociais, histórica e políticas, analisar as relações materiais e de produção e do modo de como o capital vem se reproduzindo, para discutirmos e pensarmos na possibilidade de superação dessa realidade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GORENDER, Jacob. **Apresentação**. In: Os economistas. O Capital. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

KONDER, L. **O que é dialética**. 25ª edição. Editora brasiliense, 1981.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LEFEBVRE. H. **Marxismo**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

LUCKÁCS. G. **Introdução a uma estética Marxista: Sobre a categoria da Particularidade**. Civilização Brasileira, 1978.

MARX. Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica: Sociologia**. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. 2008.

PONTES, R. **A categoria de mediação em face do processo de intervenção do serviço social**. Boletim Electrónico Surá, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 1999. Disponível em: WWW.ts.ucr.ac.cr/suradoc.htm. Acessado em 07 de dezembro de 2013.

SILVA, Ileizi Fiorelli (org.). (2009) **Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa de Sociologia.** Londrina:SETI-

PR.<http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/LIVRO%20INTEIRO%20em%20PDF%20%20LENPES%20-%202002%20de%20dez-1.pdf>

CAPÍTULO 17

DOI: 10.47402/ed.ep.c202178616462

MARCAS LINGUÍSTICAS FREQUENTES NA SALA DE AULA

Wanessa Rodovalho Melo Oliveira, Doutoranda em Linguística, UNEMAT. Professora de Língua Portuguesa, Secretaria Estadual de MS

Antonio Carlos Santana de Souza, Pós Doutor em Linguística, UNEMAT. Professor, Universidade Estadual de Mato Grosso

RESUMO

Este resumo apresenta fatores da sociolinguística que mostram as diversificações em uma comunidade de falantes usando como exemplo uma sala de aula comum onde é possível observar a variedade linguística, em seus aspectos da oralidade regional e dialetal. Os objetivos são fragmentar os acontecimentos cotidianos na sala de aula ao que se referem as variantes dos falantes envolvidos e exaltar o pluralismo linguístico em suas diversas perspectivas. Os escritos de Bortoni-Ricardo fazem uma análise desse estudo proposto em sala de aula e pontua, favoravelmente, suas considerações sobre as variedades linguísticas que discorrem este estudo. No espaço físico da sala de aula a variedade da língua falada em que cada aluno e professor exerce dentro da sua própria comunidade social e familiar que este tem sobre as referências que caracterizam e distinguem pelas marcas linguísticas, sendo uma entre outras, segundo Calvet 2002, a identidade social do falante. Alunos tendem a admirar como modelo de linguagem o professor que parece ter mais prestígio e que apresenta a norma padrão mais elevada, por assim parecer que este fala da maneira correta. Por isso, Bortoni-Ricardo (2004) conclui que os professores exercem um papel social rigoroso, mas ao mesmo tempo de afetividade com o aluno. Outra diversidade encontrada em contato com pessoas de regiões distintas que acaba influenciando e às vezes, criando uma nova maneira de se falar ou acrescentando outras palavras ao vocabulário desse aluno. Pois não existe uma língua homogênea e até mesmo a mídia pode influenciar na fala e na motivação de estar atento ao modismo atual. Com o passar dos anos o fator histórico também registra que o aspecto econômico é um sinal linguístico, pois famílias que tiveram mais acesso ao estudo, tendem a falar de maneira diferenciada de uma família tradicional da zona rural, assim, na escola, crianças dessas famílias observam que de maneira espontânea, refletem o que aprenderam em casa. Pode -se trazer dúvidas para ambos quanto a maneira correta de pronunciar ou de apresentar algumas palavras, nisso Calvet (2002) registra que as pessoas podem ser julgadas pela maneira de falar. Outra marca é a idade apresentada pelos falantes. É comum na sala de aula ter grupos de alunos que buscam uma maneira peculiar em se comunicar, criam gírias, gestos e expressões para fazerem parte e se firmar como integrante. Espera-se que este resumo venha mostrar o quanto é rico o que cada indivíduo contribui em seu cotidiano no modo de falar, não é uma questão de ser mais importante, mais prestigioso, é uma questão de identidade, de formação a tudo o que se viveu e as influências das pessoas que conheceram, lugares que passearam e momentos que foram compartilhados.

PALAVRAS-CHAVES: Diversidade; Linguagem; Marcas Linguísticas.

INTRODUÇÃO

A sala de aula é um lugar onde muitos pesquisadores têm observado o português como língua materna em suas variantes, desde os primeiros estudos sobre a linguística, ou mais específico a sociolinguística, como Labov (1972b) e Bortoni-Ricardo (2005, 2008) registram que a língua não pode ser estudada de maneira isolada, mas acompanhada com os fatores internos e externos da língua. Assim, o Brasil sendo um país rico na diversidade linguística, a história, a cultura, as influências, o social e outros aspectos refletem na sala de aula essa mistura que torna esse país rico e prestigiado por essas influências.

Tendo observado a sala de aula como um campo exploratória da sociolinguística, ao notar que algumas marcas linguísticas ora eram prestigiosas, ora desmerecidas, surge essa pesquisa para registrar essas marcas e mostrar, de forma notória, que não há uma maneira correta de falar, tão pouco, que exista uma língua melhor do que a outra. Outro objetivo é fragmentar os aspectos discursivos referentes a oralidade regional e dialetal dos alunos, a fala de prestígio, sobretudo exaltar as diversidades que existem na sala de aula, em determinada comunidade social dos falantes envolvidos para enaltecer a identidade de cada um.

Os professores são cobrados para que se obtenha um nível de educação adequado, mas as severas críticas ao ensino estão além do que é a realidade apresentada na sala de aula, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, espera-se que o ponto de partida dessa pesquisa sirva de motivação aos professores que em algum momento venham observar a classe heterogênea que lida e possam melhorar as suas práticas pedagógicas em virtude das atitudes linguísticas decorrentes no meio social que é a sala de aula.

Essa pesquisa foi iniciada em 2017 em uma escola estadual localizada no município de Costa Rica – MS, localizada ao Norte do estado, nas aulas de Língua Portuguesa, em séries do ensino Fundamental II e ainda está em processo de observação, partindo no decorrer do ano vigente para uma escola para alunos especiais em Campo Grande – MS, com os mesmos objetivos e tendo em vista que a preocupação do falante é a mesma, independentemente de onde ele esteja envolvido e as práticas pedagógicas continuam sendo importantes, mesmo em clientela diferente, o saber fazer, o encantamento e valorizar a identidade do aluno é algo que vai além da escola normativa.

A LÍNGUA EM SUA FUNÇÃO SOCIAL

É notório que a comunicação, em algum momento da vida do ser humano acontecerá, a língua é a parte do saber entre esses falantes que fazem, assim, um diálogo dinâmico de entendimento entre eles, tendo um papel importante no meio social que estejam inseridos, momentaneamente ou não. Até a mídia, em jornais, redes sociais, revistas, etc. têm usado da função social para mostrar ao leitor/expectador seu posicionamento em um determinado assunto. Por isso, a oralidade é parte desse fator social que a língua exerce, como aponta Antonio Filho:

Permitir a comunicação entre os indivíduos de uma sociedade, o que já lhe confere um status de universalidade, já que todos os seres pertencentes a um grupo social se comunicam. Conquanto a assertiva, certamente que primamos por considerar mais que isso, nós queremos assegurar que a primazia que faz com que a oralidade guarde em sua natureza a característica de uma função social está no aspecto de conferir ao homem o seu pleno desenvolvimento intelectual, cultural, social e político. E que esses, acima de tudo, permitiram ao homem a melhoria nas relações intersubjetivas. (FILHO, 2016)

Labov já definia a função da língua que é de servir como meio de comunicação e também um meio de ter vínculos com outras pessoas, intimidade, por isso ela reflete a cultura de cada indivíduo, assim, a sociolinguística estuda o social e a língua, as relações entre os dois que tem por caráter importantíssimo, que ultrapassam o tempo.

Sapir e Worf (Monteiro, 2008) pensavam que a língua poderia influenciar e até mesmo controlar a visão de mundo que o falante tem, já que o meio social em que ele vive pode limitar as expectativas e não permitir que receba influências externas, como de alguém que passa a conviver com um imigrante e Malmberg (Monteiro, 2008, pág. 18) “nossa visão de mundo é determinada por nossa língua”.

O falante muda quando o fator social dele muda, é evidente quando uma pessoa entre na faculdade e se vê obrigada a se igualar a fala de prestígio dos professores, em seminários, conferências e outros padrões que diferem por exemplo, na fala de um agricultor simples com pouco estudo. Portanto, a língua sofre constante alteração, porque os indivíduos mudam.

Regionalismo e dialeto

Como fora pontuado sobre o papel social da língua, a análise passa a ser percebida na sala de aula. Cada aluno trás sua bagagem cultural do que tem aprendido no meio social em que vive, na sala de aula não é diferente, quando uma criança começa a frequentar a escola, logo a sua língua começará a sofrer alterações pelos padrões sociais estabelecidos pela escola, professores e colegas de classe.

Na sala de aula é possível registrar marcas de regionalismo na fala dos docentes e discentes, esse fenômeno que busca ser moderno, por ser consequência de muitas influências que o Brasil recebeu desde a colonização, portugueses, africanos, italianos e outros que apresentaram sua cultura e se misturaram a dos brasileiros, ainda é possível ver muitas expressões, ditas como estrangeirismos, que substituem algumas palavras brasileiras como shampoo, hot dog, entre outras.

Pierre Bourdieu (1989) refere-se ao regionalismo como a identidade de uma região. O que está enraizado na cultura e no processo histórico de uma região mostra a transformação que uma pessoa pode sofrer pelas influências presenciadas ao longo da vida.

O dialeto é uma variação da linguística, ligada mais especificadamente ao jeito de se expressar de uma determinada região, Perez define como “o dialeto é a variedade de uma língua própria de uma região ou território e está relacionado com as variações linguísticas encontradas na fala de determinados grupos sociais”.

Logo pode-se observar quando um aluno é da região do bolsão, a pronúncia do r é bem marcante parecida com o r mineiro, algumas expressões como *banhar, no 12, trem, guri, aquele negócio* e tantas outras, mostram as influências mineiras, goianas e sulistas em Costa Rica.

Atitudes linguísticas

As atitudes linguísticas são exercidas pelo falante em resultado do meio social em que vive, recebem alterações sociais, históricas, econômicas e religiosas decorrentes às atitudes vivenciadas.

Os psicólogos pioneiros Lambert e Lambert (1972, p.78) em retratar as atitudes linguísticas definidas como “a maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento em nosso meio circulante”.

Então, o indivíduo tem suas ações linguísticas em detrimento ao meio em que está, a fala seria a concretização do que tem absorvido em questões emocionais e ao que ele pensa e os psicólogos sociais seguem afirmando que “os pensamentos/crenças, sentimentos/emoções, e as tendências para agir” para elementos que constroem a identidade do falante, como pontua favoravelmente Calvet (2002). Segundo IBIAPINA:

Destaca que as variações podem estar relacionadas às classes sociais, ao espaço físico que o falante ocupa, ao grupo profissional a que pertence, ao seu sexo, à modalidade de linguagem que utiliza para se comunicar e à situação da interação a que está

exposto e que estas variações podem ser observadas em uma mesma comunidade. (IBIAPINA, *apud* Lopes, 2000, p. 4).

Fica evidente que a língua mostra quem somos, assim as atitudes linguísticas demonstram o que aprendemos, pelo fato de a língua ser variável, logo a maneira de expressar-se ficará evidenciada, pelo sotaque, gírias, expressões, gestos e outras coisas que com o passar do tempo pode-se ser agregada a cada um.

A SALA DE AULA

Quem nunca teve um professor (a) modelo, um exemplo de conduta, postura, padrão tipicamente correto e pensou... quando eu crescer, quero ser igual a ele! Quando a criança deixa seu lar para se aventurar na escola, o professor é a primeira imagem típica de ética e comportamento que a criança observa e admira. Assim, a maneira como o professor age e fala passa a influenciar na visão social da criança.

Bortoni-Ricardo (2004) comenta que a criança possui três campos para a socialização: a família, os amigos e a escola, por isso ela cita o papel rigoroso que o professor exerce e que o mesmo deve ter todo cuidado de como corrigir o aluno sem causar-lhe constrangimento. A afetividade também está presente, pois para que este seja um exemplo, o aluno precisa encontrar nele, a forma padrão de prestígio, sobretudo, se este docente lecionar Língua Portuguesa. Sobre a sala de aula:

[...] é interessante estimular nas aulas de língua materna um conhecimento cada vez maior e melhor das variedades sociolinguísticas para que o espaço de sala de aula deixe de ser o local para estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos. (BAGNO, 2002, p. 134).

O professor não pode desmerecer que existem atitudes linguísticas em sua aula, assim trabalhar com materiais dinâmicos, tirinhas, charges decorrentes das várias maneiras de falar dos alunos, trazem uma reflexão sobre o papel da língua como bem cultural a ser respeitado. Na visão da professora Bortoni-Ricardo:

Na sala de aula, como em qualquer domínio social, encontramos grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem da professora que, por exercer um papel social de ascendência sobre seus alunos, está submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não verbal. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 25).

Por isso é tão inesperado alguém que estude para ensinar a norma padrão gramatical não esteja debaixo dessas regras que formam o falar prestigioso do professor. E continua a citar:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos

comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Um fator linguístico muito presente na região de Costa Rica, presente até no linguajar dos professores, é o falar caipira, logo que um aluno começa a se comunicar pode-se perceber se ele vem de uma família da roça ou caipira, como a maioria se denomina. Quando esse filho chega na escola, é comum falar “nós vai”, por ser uma vertente no vocabular familiar.

Isso fica mais evidente se a criança vier de outro estado. O sotaque e algumas expressões podem gerar desconforto para quem fala e para quem ouve. Mas o que muito foi presenciado nessa pesquisa, é que com essas influências, as culturas acabam se misturando e logo se ganha uma nova maneira de falar, crianças são especialistas nisso, a criatividade é um passaporte para grande interação se o professor saber contornar sem deixar o preconceito linguístico se destacar.

Os fatores históricos e sociais também estão presentes na sala de aula, quando a criança vem de uma família tradicionalmente de poder aquisitivo superior ou está sendo criada por pais que possuem na comunicação um vocabulário mais sofisticado, expressões tão ocorrentes como a citada “nós vai” não será permitido.

Uma característica linguística marcante é o fator geracional, logo a fala da mãe será diferente do falar do filho e também, não distante, do falar do professor. Dificilmente a mãe irá usar as gírias que seus filhos adolescentes usam, ou usará as expressões que estes aprendem na internet em programas ou sites voltados para o público juvenil.

Vale ressaltar que “A língua não é usada de modo homogêneo por todos os seus usuários. Dependendo da situação, a mesma pessoa pode usar diferentes variedades de uma só forma da língua”. (SABADIN, 2013, p. 52). Em continuidade, outro registro encontrado na sala de aula é a faixa etária dos alunos, definida por Chambers e Trudgil:

a variação estável se caracterizaria por um padrão curvilíneo, no qual as faixas intermediárias apresentariam a maior frequência de uso das formas de prestígio, porém a tendência aferida pelos resultados da faixa etária deve ser confirmada pelos resultados das outras variáveis sociais. (CHAMBERS, TRUDGIL, 1980, p. 92-93)

Frequentemente é possível notar que alguns alunos criam códigos, gírias, expressões, gestos para se firmarem ao grupo que pertencem, para se sentirem integrantes e aceitos, principalmente adolescentes, quem exemplifica isso é Bortoni-Ricardo (2004, p. 22) “estão reforçando os papéis sociais próprios de cada indivíduo”.

Como relatado, muitas são as atitudes linguísticas dentro da sala de aula, e talvez a que tenha chamado mais atenção nessa pesquisa, foi ouvir de um aluno que ele não sofria bullying

na escola, ele sofria preconceito linguístico. Calvet (2002) já dizia que a pessoa seria julgada pela maneira de falar, no caso desse aluno, é porque o sotaque dele é de outra região, nada semelhante ao falado em Costa Rica. Essa é uma boa oportunidade para o professor atento mostrar a riqueza da linguagem local e exaltar o regionalismo desse menino para que os colegas ao invés de darem risada, possam conhecer a raiz da cultura dele para que se sinta acolhido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O importante nessa pesquisa é fazer com que o professor use das atitudes linguísticas para enriquecer a sua aula, sem menosprezar a bagagem que o aluno traz de casa, pois isso revela a identidade dele, como pessoa, como influente, como parte do social. Essa identidade é o que faz dele ser único, registra os seus antepassados, suas viagens, seu lar, os amigos, as pessoas que conheceu, os momentos que viveu.

Por não existir um certo ou errado, um prestígio ou desmerecido, o importante é a comunicação sem fronteiras, saber que está inserido em um país riquíssimo em que um mesmo objeto, pode receber vários nomes, dependendo da região em que está, é isso que torna esse país grande, a diversidade linguística que cria um povo alegre e acolhedor.

REFERÊNCIAS

Artigo Científico: FILHO, Antônio Porfirio, texto enviado no dia 24 de maio de 2011 e atualizado no dia 26 de junho de 2016 para o site: Disponível em <https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=5932>. Acessado em 14 de outubro de 2019, às 14h14

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Lisboa, Difel/Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989.

CALVET, L. Sociolinguística - uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CHAMBERS, Jack e TRUDGILL, Peter. Dialectology. Cambridge, 1980.

IBIAPINA, Darkyana Francisca. “Variação linguística em sala de aula de língua portuguesa: uma abordagem etnográfica”. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_089.pdf. Acesso em 14 de outubro de 2019.

LABOV, W. *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972b.

LAMBERT, Willian W; LAMBERT, Wallace E. *Psicologia Social*. Trad. Álvaro Cabral. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. 3 ed. - Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

PEREZ, Luana Castro Alves. "Diferenças entre língua, idioma e dialeto"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/diferencas-entre-lingua-idioma-dialeto.htm>. Acesso em 15 de outubro de 2019.

SABADIN, Marlene Neri. *Crenças e altitudes linguísticas: aspectos da realidade na tríplice fronteira* / Marlene Neri Sabadin. – 2013.

CAPÍTULO 18

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR VOLTADO AOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA⁸

Viviane Barbosa de Souza Huf, Doutoranda em Ensino de Ciência e Tecnologia,
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Samuel Francisco Huf, Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade
Tecnológica Federal do Paraná

Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro, Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em
Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná

RESUMO

O presente trabalho investiga as dificuldades enfrentadas pelos professores de Matemática na Educação do Campo, para trabalhar e reconhecer os alunos que possuem Deficiência Intelectual ou Altas Habilidades/Superdotação. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa descritiva de levantamento, buscando responder às seguintes questões: Os professores reconhecem os alunos com deficiência intelectual ou superdotação? Quais as principais dificuldades que os professores encontram para trabalhar com os alunos com Deficiência Intelectual ou Altas Habilidades/Superdotação na Educação do Campo? Os resultados apontam para a falta de materiais didáticos satisfatórios que auxiliem os professores no trabalho com os alunos Deficientes Intelectuais e que esses alunos, mesmo sem laudos, são facilmente reconhecidos pelos professores o que não acontece com os que possuem Altas Habilidades/Superdotação, os professores encontram dificuldades em reconhecê-los e na maioria das vezes eles passam despercebidos por falta de maiores esclarecimento sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Intelectual. Altas Habilidades/Superdotação. Processo de Ensino Aprendizagem. Educação Matemática.

INTRODUÇÃO

Atualmente têm-se preocupado muito com questões relacionadas à inclusão. Esta preocupação se faz presente em documentos oficiais que direcionam a atuação docente. As mais recentes indicações encontram-se na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que teve sua versão final homologada em dezembro de 2018.

Segundo a BNCC, as organizações educacionais devem desenvolver seus planejamentos pedagógicos reconhecendo as diferentes necessidades que os alunos possuem (BRASIL, 2018). No documento é enfatizado que os planejamentos devem ser desenvolvidos com foco e

⁸ Agradecimentos ao apoio recebido da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

equidade para garantir a reversão da exclusão de grupos historicamente marginalizados. Dentre esses grupos estão os alunos com deficiência que conforme a BNCC, abordando a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015, necessitam de “práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular” (BRASIL, 2018, p.16).

Percebe-se a preocupação em potencializar o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência, nesse encalço grandes projetos foram desenvolvidos com vistas à formação do professor, como exemplo, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que contemplou a Alfabetização de Crianças com Deficiência (BRASIL, 2012) e a Educação Inclusiva (BRASIL, 2014). Porém, muitos professores que estão atuando em sala de aula não alcançaram essas formações.

Ao analisar os cadernos do PNAIC que abordam a inclusão é possível perceber que em 2012 no caderno Alfabetização de Crianças com Deficiência as modalidades de Deficiência Intelectual (DI) e a Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) não foram abordadas. E em 2014, no caderno Educação Inclusiva, pouco é tratado com relação à identificação de alunos com DI ou AH/SD, o que justifica a realização da presente investigação.

Assim, este artigo busca identificar, em contexto da Educação Inclusiva, como os professores reconhecem os alunos que possuem Deficiência Intelectual (DI) e a Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na Educação do Campo. E, também busca identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de Matemática para trabalhar com esses alunos, tanto com DI quanto AH/SD na Educação do Campo. Investiga ainda se eles encontram materiais didáticos que os auxiliem em sua prática docente e como se dá o trabalho em consonância com a professora da sala de recurso multifuncional.

Em vistas aos objetivos a pesquisa se constituiu como qualitativa descritiva de levantamento (GIL, 1989). A coleta dos dados foi realizada em um colégio no interior do Paraná, escolhido devido à atuação da primeira autora como docente do mesmo. As análises e interpretações embasaram-se na análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2010).

A seguir, o embasamento teórico apresenta um panorama geral a respeito da Educação Inclusiva e da Educação Inclusiva no ensino de Matemática na Educação do Campo. Na sequência abordam-se os encaminhamentos metodológicos, resultados e discussões, e por fim as considerações.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Diante das inúmeras pessoas envolvidas para que a escola se torne um espaço integrador e para todos, o professor tem papel fundamental. É o professor quem convive a maior parte do tempo com os alunos e os impulsiona a descobrir novos caminhos por meio do conhecimento, é também o professor quem os encoraja para enfrentar as barreiras e os desafios encontrados durante esse processo. Assim, geralmente é o professor que percebe características físicas ou emocionais em seus alunos que nem os pais ainda notaram, concordando com Maia-Pinto e Fleith (2002) quanto às características das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

O papel do professor e da escola na identificação do aluno superdotado ou talentoso é de fundamental importância. É o professor que, através do contato diário com o aluno, pode perceber sinais de um potencial superior e, assim, fazer uma primeira identificação desse indivíduo. (MAIA-PINTO e FLEITH, 2002, p. 80).

Da mesma maneira ocorre com os alunos com DI, porém a identificação dos alunos com AH/SD têm se apresentado mais complexa, pois possui uma variação contínua de habilidade e competência (OUROFINO e GUIMARÃES, 2007). Ainda, segundo as autoras a superdotação: “[...] agrega todas as características de desenvolvimento do indivíduo, abrangendo tanto aspectos cognitivos quanto características afetivas, neuropsicomotoras e de personalidade” (2007, p.43). Dentre as características apresentadas pelos alunos com AH/SD, Winner (1998) *apud* Ourofino e Guimarães (2007, p. 44), destacam algumas:

- preferência por novos arranjos visuais;
- desenvolvimento físico precoce (sentar, engatinhar e caminhar);
- maior tempo de atenção e vigilância, reconhecendo desde cedo seus cuidadores;
- precocidade na aquisição da linguagem e conhecimento verbal;
- curiosidade intelectual, com elaboração de perguntas em nível mais avançado e persistência para alcançar a informação desejada;
- aprendizagem rápida com instrução mínima;
- super-reatividade e sensibilidade;
- alto nível de energia que pode ser confundido com hipercinesia ou hiperatividade. Com relação às características relacionadas à escola, a autora também destaca: leitura precoce, boa memória para informação verbal e/ou matemática;
- destaque em raciocínio lógico e abstrato;

- preferência por brincadeiras individuais;
- preferência por amigos mais velhos, próximos a ele em idade mental;
- interesse por problemas filosóficos, morais, políticos e sociais;
- assincronia entre as áreas intelectual, psicomotora, lingüística e perceptual.

Dessa maneira é de grande importância que os professores estejam informados a respeito dessas características para não perpetuar os mitos acerca dos alunos com AH/SD. Designados por Pérez (2003, p. 4) em sete categorias, dentro delas o autor explica os mitos mais comuns:

- a) mitos sobre constituição, que vinculam características e origens;
- b) mitos sobre distribuição, que adjudicam distribuições específicas às AHs;
- c) mitos sobre identificação, que buscam omitir ou justificar a desnecessidade desta identidade;
- d) mitos sobre níveis ou graus de inteligência, originados de equívocos sobre este conceito;
- e) mitos sobre desempenho, que repassam expectativas e responsabilidades descabidas e irreais;
- f) mitos sobre conseqüências, que associam características de ordem psicológica ou de personalidade não vinculadas a este comportamento; e
- g) mitos sobre atendimento que, muitas vezes, são a causa da precariedade ou ausência de serviços públicos eficientes para esta população.

A perpetuação desses mitos atrapalha o desenvolvimento e o reconhecimento dos alunos AH/SD, ressaltando novamente a importância da informação e do conhecimento para que esses alunos saiam da invisibilidade e sejam verdadeiramente inclusos.

Se entendermos os mitos que criamos para nos defender dos falsos perigos do afastamento da norma, talvez aprendamos a enxergar a beleza e a riqueza que a sábia natureza disseminou entre seus filhos e que faz deste nosso mundo o lugar mais maravilhoso, imperfeito e cheio de diferenças. (PÉREZ, 2003, p. 17).

Tanto as AH/SD, quanto a DI possuem suas características, barreiras e mitos. A conceituação de DI por sua vez apresentou evolução publicada em 2010 no manual da conceituada organização American Association of Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) como:

Deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18. (SHOGREN, 2010, *apud*, VIGINHESKI, 2017, p. 35).

Já o mito mais frequente é de que os alunos com DI não conseguem aprender, Da Cruz (2013, p.48) aponta que: “O mito corresponde à culpabilização do educando pelo próprio

fracasso escolar, sem considerar as demais variáveis envolvidas no processo de ensino-aprendizagem”.

Viginheski (2017) aponta que a utilização de ferramentas e materiais que despertem a criatividade do aluno com DI é um grande aliado para que ele possa desenvolver seu aprendizado.

Diante disso, quando se promove o acesso ao conhecimento por meio de diferentes ferramentas, a deficiência intelectual não se constitui como um obstáculo para a aprendizagem. A educação da pessoa com essa deficiência não deve ser balizada apenas nas limitações dela e sim nos processos compensatórios, os quais substituem, reestruturam e nivelam o desenvolvimento das funções psicológicas e a conduta dessa pessoa. (VIGINHESKI, 2017, p. 43).

A autora ainda destaca a importância do professor se aproximar e conhecer o aluno com DI, observando quais as melhores estratégias pedagógicas para trabalhar com ele, a fim de considerar: “[...] suas capacidades e não suas limitações, entender as peculiaridades dessa deficiência no processo de ensino e aprendizagem e a partir disso estabelecer um plano de ação pedagógico” (VIGINHESKI, 2017, p. 44).

Sabe-se que a inclusão é uma necessidade emergente em todas as modalidades da Educação Básica, sendo assim, se faz necessário discuti-la nos diferentes âmbitos. Para esse trabalho, tem-se como foco, abordá-la na Educação do Campo a partir de um levantamento realizado com professores dessa modalidade de ensino. Com vistas a isso e que passa-se para a próxima sessão.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Compete a comunidade escolar como um todo, se moldar e aperfeiçoar para atender não somente a alunos com AH/SD ou DI, mais sim toda a diversidade de alunos que chegam as etapas e modalidades da educação, dentre elas a Educação do Campo, que segundo a Resolução nº 2 (2008, p. 1) atende as seguintes populações:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Como se percebe a Educação do campo abrange uma grande parcela de pessoas, neste sentido, Souza (2012, p. 26) explica: “O Brasil por suas características geográficas e econômicas se constituiu como um país de origem eminentemente agrária” e advêm de lutas

sociais, que ainda segundo o autor acontecem desde a década de 1930. Neste cenário ainda há muita luta para conseguir alcançar recursos básicos, dentre eles a educação especial que segundo Souza (2012) o Ministério da Educação não sabe ao certo a realidade da educação especial nas escolas do campo:

Os dados da zona rural demonstram um cenário mais complexo, precário e desconhecido, pois até 2009 o Ministério da Educação afirmava não conhecer a realidade da educação especial no campo. As transformações em andamento na escola pública do campo estão ainda por ser analisadas, pois há poucos estudos que oferecem um mapeamento da educação especial no campo que permita discutir um projeto que favoreça na elaboração e concretização de uma educação de qualidade para este público. (SOUZA, 2012, p. 39).

Isso nos aponta a importância de mais pesquisas com o tema, pois, segundo Gonçalves (2014) o número de matrículas dos alunos com deficiência nas escolas do campo, mais especificamente em escolas de assentamentos em que se centrou a presente pesquisa, tem aumentado significativamente. Referente aos anos de 2009 até 2012 o número cresceu 122,7%, e a deficiência mental é a que mais se destaca, ocupando 55,5% dos totais de matrículas entre as demais deficiências. Esses dados foram coletados pela autora com base nos microdados do MEC/INEP nos anos entre 2009 e 2012, e organizados em uma tabela como mostra a Figura 1, sendo NEE (Necessidades Educacionais Especiais), DV (Deficiência Visual), DA (Deficiência Auditiva), DF (Deficiência Física) e DM (Deficiência Mental).

Figura 1: Matrículas de alunos com necessidades especiais 2009-2012 em escola do Campo (especificamente de assentamento)

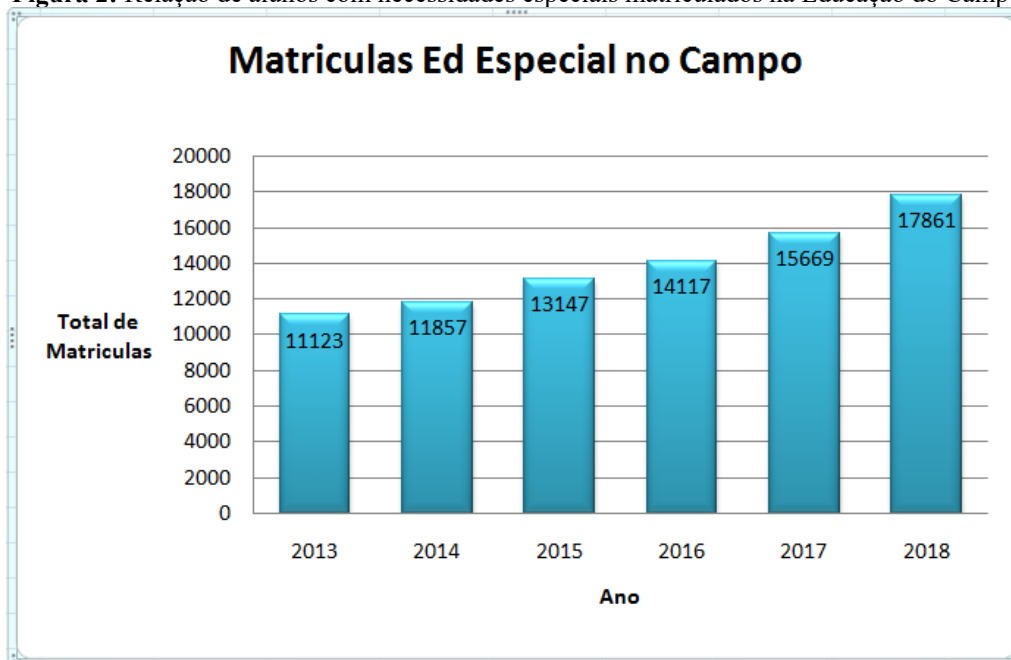
Ano	NEE	DV	DA	DF	DM
2009	2 485	798	278	306	920
2010	3 273	988	342	452	1 384
2011	4 912	1 246	527	661	2 326
2012	5 533	1 173	523	712	3 009

Fonte: Gonçalves, 2014, p. 60.

A partir de 2013, com base em informações do INEP⁹, as matrículas de alunos com necessidades especiais na Educação do Campo se mantiveram crescentes como mostra a Figura 2.

⁹ Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>> acesso em 17/02/19.

Figura 2: Relação de alunos com necessidades especiais matriculados na Educação do Campo



Fonte: Os autores com base em dados do site do Inep

Outra barreira enfrentada pela Educação do Campo segundo Gonçalves (2014) é a falta de políticas públicas e investimentos, tanto na infraestrutura dos colégios quanto nas manutenções das estradas e disponibilidade do transporte escolar. Dessa maneira, constata-se pela atuação na Educação do Campo, que escolas que ofertam educação especial no contraturno, como a sala de recursos multifuncional, alguns alunos que necessitam não podem frequentar por falta do transporte, ou até mesmo pelas diversidades do campo. Isso ocasiona uma diminuição consideravelmente na frequência desses alunos o que faz com que sejam prejudicados nas disciplinas do currículo escolar.

Dentre essas disciplinas está a Matemática, na qual o currículo, “em geral, focaliza o domínio e aplicação dos conceitos matemáticos, operações, fatos matemáticos e resolução de problemas” (ROSSIT e GOYOS, 2009, p. 214) e dependendo da maneira como são abordados os conteúdos, se tornam complexos e desvinculado da realidade, conforme destacam os autores:

[...] há pouco espaço para a criatividade, para a utilização de estratégias metodológicas como a resolução de problemas, para a abordagem interdisciplinar, para o estabelecimento de relações entre os diferentes campos matemáticos. Esse modelo de planejamento de ensino parece influenciar a aquisição de conceitos matemáticos e contribuir para a evidência dos altos índices de dificuldades e de retenção em disciplinas que envolvam cálculos. (ROSSIT e GOYOS, 2009, p. 214).

Essa Matemática descrita vai contra a política da Educação do Campo, e também da Educação Especial, que visam uma disciplina flexível, aberta a mudanças e adaptações, em que

os professores possam trabalhar a interdisciplinaridade utilizando a rica contribuição do dia a dia do aluno do campo.

A fim de trazer mudanças significativas nessa forma de ensino da Matemática linear e fechada, pesquisas como as de Braun e Nunes (2015) e de Brito, Campos e Romanatto (2014) mostram que é possível deixar de lado a Matemática tradicional por um bem maior, atingir de forma significativa todos os alunos.

Reconhecer quais as dificuldades que os professores de Matemática têm para trabalhar de forma significativa com os alunos que possuem DI ou AH/SD na dinâmica da Educação do Campo é de suma importância para que possamos contribuir nas possíveis falhas ou divulgar os acertos para que outros professores possam estar se informando e melhorando sua prática docente.

METODOLOGIAS

O estudo se constitui por uma pesquisa qualitativa descritiva de levantamento de dados que segundo Gil (1989) “[...] se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (p. 76) para buscar informações acerca do problema estudado para posteriormente obter as conclusões dos dados coletados (GIL, 1989).

Os dados foram coletados no segundo semestre de 2018 em um colégio estadual do campo em uma área de assentamento no interior do Estado do Paraná. No período da manhã o colégio possui cinco turmas, tendo como público uma pequena parte de alunos que moram mais próximo ao colégio, as turmas são divididas em três do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º ano) e duas do Ensino Médio (2º e 3º ano). No período da tarde funcionam sete turmas, sendo quatro do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano) e três do Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) em que se concentram o maior número de alunos, dessa maneira, se optou por realizar a pesquisa com os professores que trabalham no período da tarde de forma a abranger a maioria dos participantes da pesquisa.

A pesquisa foi realizada com os três professores de matemática e uma professora pedagoga que trabalha na sala de recursos multifuncional, todos os professores atuam no colégio no período da tarde e em outros colégios da zona urbana. Os professores de matemática foram nomeados (P1, P2 e P3) e a professora da sala de recursos (Psr), a fim de manter sigilo de suas identidades. Esses professores faziam parte do quadro docente do colégio, dessa

maneira as entrevistas foram realizadas sem agendamentos e os professores pesquisados foram abordados durante suas horas atividades.

Para a coleta de dados foram utilizados dois questionários, sendo um de múltipla escolha, com dez perguntas sobre capacitação profissional e conceituação das DI e AH/SD, que foram respondidos individualmente pelos professores e entregue aos pesquisadores. E, outro questionário com questões abertas que foram coletadas por meio de áudios, que posteriormente foram transcritos e analisados. Para as análises e interpretações adotou-se a análise de conteúdo seguindo a perspectiva de Bardin (2010) a partir das etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente os professores responderam a dez questões de múltipla escolha, sendo a primeira sobre identificar um aluno com AH/SD ou DI, em que todos responderam que conseguem identificar o aluno com DI, ao contrário o aluno que possui AH/SD que nem sempre conseguem identificar. Isso pode ter relação com as diferentes características que esse grupo apresenta se tornando mais complexa a identificação e desviando do caminho de criar um padrão fixo para os alunos com AH/SD (OUROFINO e GUIMARÃES, 2007).

A segunda e a terceira pergunta questionam respectivamente se os alunos com AH/SD tem bom desempenho em todas as disciplinas escolares e se os alunos com DI apresentam baixo desempenho em Matemática quando comparado às demais disciplinas, essa questão se mostrou dissonante, os professores P1 e P3 responderam que sim, Psr que não e P2 que às vezes.

Já em relação à AH/SD os professores P2, P3 e Psr responderam não, e P1 respondeu que sim, os alunos com AH/SD são bons em todas as disciplinas, o que vem ser considerado como um dos muitos mitos a respeito da AH/SD, pois um aluno com AH/SD pode apresentar dificuldades de aprendizados em alguma área, como explica Pérez (2003, p.12): “Este mito privilegia o desempenho acadêmico, exclusivamente, esquecendo outras áreas de desempenho que a escola não contempla e que podem ser as áreas de destaque do aluno com AHs”.

A quarta e quinta questão se referia ao trabalho com alunos DI ou AH/SD no colégio, onde todos responderam que com aluno DI já tinham trabalhado, mas que com AH/SD eles não sabiam. O que recai novamente na dificuldade encontrada de reconhecer os alunos com AH/SD.

Já a sexta, sétima e oitava questão abordavam as dificuldades dos professores em trabalhar com os alunos DI ou AH/SD e as dificuldades de encontrar materiais que auxiliem

sua prática docente, todos os professores responderam que sentem dificuldades em trabalhar com os alunos DI, e também destacaram que sentiriam dificuldade caso tivessem alunos com AH/SD. Em relação aos materiais, não encontram com facilidade materiais significativos e concretos que os auxiliem. Isso demonstra que por mais que se tenha diversas pesquisas nessa área elas não estão indo ao encontro das necessidades imediatas dos professores, pois, devido ao curto tempo destinado à preparação de aulas eles vão em buscas de materiais, tanto lúdico quanto concreto, que estejam prontos e adaptados para o uso em sala.

Com relação às questões nona e décima as quais se referiam à formação profissional, a preparação para trabalhar com os alunos DI e AH/SD e se gostariam de participar de cursos de formações sobre a temática, todos responderam que não se sentem preparados para trabalhar com esses alunos e que gostariam de participar de cursos de formações.

Isso demonstra o interesse em buscar maiores conhecimentos e o reconhecimento da necessidade de estar sempre se atualizando frente às novas mudanças que a escola exige, deixando de lado a insegurança pelo novo e abrindo caminhos para novos aprendizados e transformações. Como citam Mantoan, Teixeira e Machado (2010, p. 12) “Para que qualquer transformação ou mudança seja verdadeira, as pessoas têm de ser tocadas pela experiência. Precisam ser receptivas, disponíveis e abertas a vivê-la”.

Quanto às questões abertas, foi perguntado aos professores se eles identificavam alunos com DI ou AH/SD no colégio que não tinham laudos médicos. Todos responderam que com DI sim, mas com AH/SD a maioria dos professores acreditavam que não, pois, não sabiam ao certo quais características levar em consideração para conseguir identificar um aluno com AH/SD, o professor P3 argumentou a insegurança em classificar esse aluno:

Não tem como saber ao certo, o aluno simplesmente pode se desenvolver bem nas disciplinas porque tem o acompanhamento dos pais em casa e se dedica, mas não necessariamente é um aluno com AH/SD.

O professor P2 tinha desconfiança da existência de um aluno, como ilustra as falas abaixo:

(...) Sim, no nosso colégio tem mais alunos que percebemos que tem DI, mas os pais não têm interesse em levar ao médico para fazer os exames e nem aceitam que a escola tome alguma atitude a respeito e assim eles vão ficando a cargo dos professores que às vezes percebem e procuram fazer algumas atividades diferenciadas com esses alunos, e até mesmo avaliar eles de forma diferente. (P1)

A DI quase todo professor percebe, mas a AH/SD é bem mais difícil de perceber. Eu acho que no 1º ano do Ensino Médio tem um aluno com AH/S, porque ele aprende de uma forma diferenciada, tem raciocínio bom, encontra uma maneira única de resolver os exercícios, e tem uma facilidade enorme de gravar as informações, mas ele não tem

laudo médico, e a escola levou uma psicóloga para avaliar ele e ela não encontrou nada então ninguém mais foi atrás para saber mais detalhes. (P2)

A fala do professor P1 mostra que muitos pais têm dificuldades de aceitar que seus filhos tenham algum tipo de dificuldade, privando eles de frequentar a sala de recursos, concordando com Rosa e Denari (2013, p.6) quando cita que “a integração social dessa pessoa depende, em muito, do que sua família lhe proporcione e permita usufruir do que é oferecido na comunidade”. Percebe-se que essa situação ocorre há muito tempo, não somente nas áreas rurais como também nas urbanas, e em épocas passadas essas crianças eram privadas até mesmo de frequentar a escola, sendo esse um dos motivos de termos no Brasil um grande número de deficientes analfabetos:

Para exemplificar as restrições sociais a que ainda estão submetidas as pessoas com deficiência em nosso país, o Censo Demográfico de 2010 (BRASIL) mostra que há 13.660.168 pessoas analfabetas com 15 anos ou mais. Dentre as pessoas com deficiência nessa faixa etária 4.645.145 não são alfabetizadas. Portanto, os dados revelam que 34% das pessoas analfabetas no país têm alguma deficiência. (GONÇALVES, 2014, p. 41).

Quando questionados se existia alguma diferença entre as escolas urbanas e a do campo em relação aos alunos com DI, os professores relataram que percebem que nas escolas do campo o número de crianças com DI aparenta ser maior, de forma proporcional.

O número de alunos do nosso colégio é pequeno e têm vários alunos com DI com laudos, fora os que a gente percebe que têm DI, mas não tem laudo, um exemplo disso é no 8º ano onde tem 13 alunos e desses 1 tem laudo e mais 3 é visível a DI por todos os professores das demais disciplinas, mas eles não tem laudo, então podemos dizer que de 13 alunos em uma sala, 4 tem DI e isso continua nas demais salas. (P1)

Outro fator exposto pelos professores foi a baixa frequência dos alunos do campo na sala de recursos, visto que muitos moram distantes do colégio e não tem transporte escolar para chegar à escola ou ajudam seus pais na lavoura no contraturno.

São 14 alunos matriculados na sala de recursos no período da manhã, mas tem aproximadamente 8 frequentando, pois alguns os pais não deixam vir porque não tem meio de transporte disponível e moram muito longe da escola e outros porque necessitam ajudar com o serviço da roça. Ai os professores tentam ajudar esses alunos em sala. (Psr)

Sobre as metodologias usadas pelos professores durante as aulas de Matemática para conseguir atingir os alunos com DI, os professores P1 e P3 apontam que trabalham em parceria com a professora da sala de recursos. Também evidenciam que seguem os conteúdos previstos normalmente em sala e posteriormente as dificuldades que os alunos com DI apresentam são trabalhadas com eles, mais especificamente na sala de recursos. Destacam ainda, que as avaliações e trabalhos avaliativos são realizados pelos alunos com o auxílio da professora da sala de recursos.

Diante disso a professora Psr, aponta algumas falhas nessa forma de parceria com os professores P1 e P3, ela relata que o objetivo da sala de recursos não é somente ficar resolvendo exercícios que os alunos não conseguem resolver em sala, e que os professores muitas vezes confundem a sala de recursos com reforço pedagógico. Segundo Psr, da maneira como está ocorrendo, o tempo fica escasso para resolver todas as atividades e ainda trabalhar alguns outros conteúdos que é necessário.

Ainda, a professora Psr aponta que os alunos não trazem somente exercícios de Matemática, eles geralmente trazem de todas as disciplinas, o que agrava a situação. Lopes e Marquezine (2012, p. 1) ressaltam as diferenças entre a sala de recursos multifuncional e o reforço pedagógico:

[...] o trabalho nela desenvolvido não deve e não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos curriculares da classe regular. Ela deve ser um espaço de desafio no qual o aluno, com deficiência, encontra condições necessárias para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, com vistas à superação de seu próprio limite, em busca da verdadeira inclusão.

Já o professor P2 relata uma parceria com a professora Psr em relação aos trabalhos avaliativos, menciona que para os alunos com DI desenvolve avaliações e trabalhos diferenciados dos demais e quando eles não conseguem terminar no tempo previsto ele sugere que terminem na sala de recursos. Também argumenta que em sala de aula procura trabalhar de forma a atingir os alunos com DI utilizando materiais manipuláveis, vídeos e atividades lúdicas por meio das quais percebe que todos os alunos mostram maior rendimento.

Outra questão foi relacionada às dificuldades encontradas nos conteúdos matemáticos para trabalhar com alunos com DI. Nesta, todos os professores apontaram falta de tempo para encontrar materiais diferenciados que auxiliem na prática docente. Ainda, destacam que para alguns conteúdos matemáticos, geralmente os relacionados à álgebra, é mais difícil encontrar materiais lúdicos, como consequência é a respeito desses conteúdos que alunos apresentam mais dúvidas. Todos os professores mencionam a dificuldade de conciliar esses conteúdos para trabalhar com os alunos com DI, o que aponta a necessidade de mais pesquisas na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados da pesquisa demonstraram que os professores participantes sentem insegurança em tratar de Altas Habilidades/Superdotação, que em sua maioria não possuem informações necessárias para identificar um aluno com essas características. Dando o parecer, que a existência desses alunos está camuflada entre as rotinas diárias da sala de aula e que eles passam isolados e despercebidos pela maioria.

Dessa forma, reflete-se sobre a necessidade de cursos de capacitação com o referido tema, para que os professores e a comunidade escolar percebam esses alunos com AH/SD e os tratem de maneira correta para suprir as suas necessidades, oportunizando a eles desafios suplementares e até mesmo evitando que sofram discriminações e preconceitos no decorrer de sua vida acadêmica. Isso corrobora com Martins (2010) quando aponta que a formação limitada do educador abre espaço para a perpetuação de mitos, dificultando o processo de reconhecimento desses alunos.

Em relação aos alunos com DI, percebe-se que os professores encontram facilidade para identificá-los, e que o índice de alunos com essas características é elevado. Porém, não é possível ter o número exato desses alunos, visto que, muitos não possuem laudos médicos por vários motivos, sendo: falta de informação da família, descrença que o filho possua alguma deficiência, proteção com medo que o filho venha sofrer alguma forma de discriminação caso tenha o laudo médico, ou até mesmo pela dificuldade em se deslocar até o perímetro urbano para conseguir uma consulta médica. Segundo Trindade (2004) os pais ao saberem que os filhos possuem problemas que atrasam seu desenvolvimento, enfrentam períodos difíceis, além de terem que lidar com “as pressões externas, uma vez que a sociedade segrega o deficiente, tratando-o como incapacitados” (p. 9).

Os dados mostram que alguns professores não compreendem o verdadeiro sentido da sala de recursos e as imaginam como sala de reforço e apoio escolar, deixando a professora da sala de recursos sobrecarregada das suas funções. Apontam também, que nem todos os professores buscam novos encaminhamentos metodológicos, visando extrair maior desenvolvimento do aluno com DI, prosseguem suas aulas normalmente sem a preocupação que exista ali um aluno com necessidades especiais e somente na hora da resolução dos exercícios se dão conta que o aluno não compreendeu, por isso não conseguem realizá-los. Deixando assim que os alunos levem os exercícios e resolva com a professora da sala de recursos multifuncional, dando infelizmente a entender que a responsabilidade do aluno compreender ou não aquele conteúdo não pertence mais a eles.

Portanto, diante das condições enfrentadas pelos professores diariamente nas escolas estaduais, tanto do campo quanto urbanas, não podemos impor a culpa somente a eles, essas falhas advêm da falta de políticas públicas voltadas para a educação. Os professores demonstram grande interesse em participar de cursos de formação e aperfeiçoamentos para se adequar a essa nova escola que começa a dar pequenos passos em direção à inclusão, porém,

não há sinalização de novos cursos a serem ofertados pelo estado com essa temática e nem disponibilização de tempo hábil para que os professores possam participar de cursos externos.

Outro dado apontado na pesquisa é a falta de materiais lúdicos e concretos que possam estar auxiliando o professor a melhorar sua prática docente, há muitas pesquisas direcionadas a DI na literatura, porém, o que percebemos é que essas pesquisas não estão chegando aos professores do Ensino Básico. Dessa maneira compreende-se a importância da realização de parcerias entre a Universidade e o Ensino Básico em busca de avanços na educação de qualidade no ensino público. Isso corrobora com Duarte (2003, p. 620) que destaca que “pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao ‘reco da teoria’”.

Dessa maneira compreende-se que o investimento na formação do professor é um caminho para melhorar o ensino rumo a uma educação inclusiva para todos e de qualidade. Pois, apesar de todas as barreiras, os professores se mostram abertos e interessados em adquirir novos conhecimentos e melhorar suas práticas docentes. Além disso, um professor bem capacitado e informado tem mais facilidade para trabalhar com o aluno que possua alguma deficiência.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. 2010.

BRITO, J. de.; CAMPOS, J. A. de P. P.; ROMANATTO, M. C. Ensino da matemática a alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: v. 20, n. 4, p. 525-540, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, SEB, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 16 Abr. 2019.

_____. **Caderno de Educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/109.pdf>> Acesso em: 16 Abr. 2019.

_____. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEB, 2014. Disponível em <https://www.pomerode.sc.gov.br/arquivos/SED/2016/MA/PNAIC_MAT_Educ_Incl_pg001_096.pdf> Acesso em: 16 Abr. 2019.

BRAUN, P.; NUNES, L. R. d'O. de P. A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n; 1, p. 75-92, 2015.

DA CRUZ, M.L.R.M. Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual. In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2011, Londrina. **Anais...Londrina: UEL**, 2011. p.2730-2739.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: por que Donald Schön não entendeu Luria. **Educação e Sociedade**, v.24, n.83, p.601-625, ago. 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERO**. 2014. 203 f, Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, 2014.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M.C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 3, p. 487-506, 2012.

MAIA-PINTO, R.R; FLEITH, D.S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Estudos de Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 78-90, 2002.

MANTOAN, M.T.E; TEIXEIRA DOS SANTOS, M. T. C.; MACHADO, R. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. **Brasília: Ministério da Educação**, v. 1, 2010.

MARTINS, A.C.S; **Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

OUROFINO, V.T.A.T.; GUIMARÃES, T.G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D.S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, 2007. v. 1, p. 43-51.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, v. 2, n. 22, p. 45-59, 2003. Disponível em < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004/3033>> Acesso em: 16 Jun. 2018.

ROSA, F.D; DENARI, F.E. Trabalho, educação e família: perspectivas para a pessoa com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 73-90, 2013.

ROSSIT, R.A.S; GOYOS, C. Deficiência intelectual e aquisição matemática: currículo como rede de relações condicionais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 2, p. 213-225, 2009.

SOUZA, C.R.S. **A Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná. 2012.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

TRINDADE, F.S. **Dificuldades encontradas pelos pais de crianças especiais. 2004.** (Monografia), Centro Universitário de Brasília. Brasília, 2004.

VIGINHESKI, L.V.M. **O soroban na formação de conceitos matemáticos por pessoas com deficiência intelectual: implicações na aprendizagem e no desenvolvimento. 2017.** Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2017.

CAPÍTULO 19

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O CURRÍCULO: UMA ANÁLISE TEÓRICA A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Andréa Kochhann, Pedagoga, Doutora em Educação, Docente efetiva, UEG
Andressa da Silva Marques, Graduanda de Pedagogia, Bolsista de Ações Extensionista e
PVIC, UEG
Angélica Santiago Paiva de Mattos, Graduanda de Pedagogia, Bolsista PBIC, UEG

RESUMO

Este trabalho visa fazer uma análise de como o Estágio Supervisionado nos anos iniciais pode contribuir para formação docente, a partir de estudos de autores como Sacristán, Malanchen, Silva, Goodson, Saviani, Kochhann entre outros. Buscamos fazer uma abordagem de conceitos para a discussão do tema: Currículo, Formação Docente, Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais I, BNCC e Gestão Democrática. Haja vista que a Educação é a maior possibilidade para mudança social.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Estágio Supervisionado. Currículo. BNCC.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é reflexo da disciplina Atividade de Orientação em Docência nos Anos Iniciais I, ministrada pela Professora Doutora Andréa Kochhann, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Oeste – Sede: São Luís de Montes Belos, no ano de 2021. Com o principal objetivo possibilitar a realização da observação e semi-regência dos acadêmicos em tempos pandêmicos causado pelo COVID-19. De forma que, este artigo visa analisar a dinâmica do estágio, o currículo e a formação docente. Para tanto, foi feito uma análise do: Currículo, Formação Docente, Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais I, BNCC e Gestão Democrática.

O artigo tem por metodologia realizar uma revisão bibliográfica e documental. O referencial teórico se alicerça em Sacristán (2000), Malanchen (2016), Silva (1996), Goodson (2013), Paviani (2010), Kochhann (2019) entre outros. Os documentos que servirão de base para as análises será a Constituição Federal (1988), o Projeto Pedagógico do Curso – PPC (2015) e o Regimento da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (2017).

O CURRÍCULO: UMA ANÁLISE CONCEITUAL

Segundo Sacristán (2000) o currículo deve ser percebido como uma ponte entre a sociedade e a escola, exercendo diferentes funções no ambiente escolar, o que varia de acordo com cada etapa de escolarização. O autor ainda define currículo como determinante para que as funções e objetivos da instituição escolar sejam concretizados, favorecendo a distribuição do conhecimento. O currículo é definido e construído a partir de uma bagagem teórica que corresponde ao contexto cultural e social em que está inserido.

Ainda de acordo com Sacristán (2000), currículo é um conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um processo educativo; é entendido também como experiência recriada pelos discentes por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que estes melhorem a sociedade. Dessa forma, em concordância com Kochhann e Moraes (2019), fica marcado que o currículo é uma construção social imerso em uma cultura.

Pacheco (apud KOCHHANN e MORAES, 2019, p. 22) afirma que, “o currículo é uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para análise e melhoria das decisões educativas”. Destarte o currículo sofre interferências sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos, históricos, além da ideologia dos pares que irão elaborar o currículo. Silva (1996, p. 23) compreende que,

o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996, p. 23)

Malanchen (2016) contribui que o currículo na teoria histórico-crítica, tem por objetivo a apreensão da totalidade do conhecimento, que se dará num movimento de análise das partes para um todo. O que explica a importância dos conteúdos selecionados para o ensino e a aprendizagem no âmbito escolar, pois será a partir desses conteúdos que os indivíduos poderão chegar à compreensão unitária, coerente e articulada da realidade.

Para Goodson (2013, p. 83) “o currículo é confessada e manifestamente uma construção social”, assim analisamos o currículo e sua teoria, o currículo escrito da UEG tendo em mente que nem sempre o que está escrito será o e praticado, por interferência de diversos fatores (a ideologia do docente, como os discentes receberam o que foi pensado...). Buscamos analisar a

identidade do pedagogo por meio da resolução CNE/CP N°1 de 15 de maio de 2006 que no seu Art. 2º assegura que,

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Diante disso, ainda em consonância com a Resolução CNE/CP N°1 de 15 de maio de 2006, define a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais que influenciam conceitos, princípios, e objetivos, que se desenvolvem na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes ao processo de aprendizagem, socialização e de construção do conhecimento, pautando-se no diálogo entre as diversas visões de mundo.

Para delinear a identidade do pedagogo é necessário o currículo da instituição, aliada a prática profissional e a formação continuada, tendo em vista que o pedagogo saiba suas áreas de atuação. Kochhann e Moraes (2019) elucidam que a elaboração de um currículo influencia na formação inicial da identidade do docente ao passo, que o currículo é praticado durante os anos de graduação, a identidade vai se delineando. Ponderando o currículo como documento norteador, Souza e Guimarães (2011, apud MORAES, KOCHHANN, 2019), afirmam que os currículos das universidades devem ser organizados de maneira que permitem a construção do conhecimento, emancipação e autonomia, sendo que o currículo é decorrência de uma seleção.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UMA ANÁLISE DA BNCC E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Segundo Brzezinski (apud KOCHHANN et al, 2015) o pedagogo tem uma área de atuação múltipla, podendo ser pesquisador, gestor e professor

o delineamento de uma identidade do pedagogo que tem ancoragem na concepção de educação que ultrapassa os muros escolares, conforme princípios da LDB/1996 (art. 2º), fica assim esboçado: *o pedagogo é profissional docente-pesquisador-gestor, cuja atuação se efetiva na escola e em espaços não escolares* (BRZEZINSKI, 2001, p. 210).

Kochhann et al (2015) apresentam que é preciso estar preparando os profissionais de pedagogia, para que eles possam desenvolver atividades nas diversas esferas da sociedade, permitindo assim que os pedagogos ocupem outros espaços que não seja apenas o da escola. A pedagogia não escolar se diferencia da pedagogia comum no aspecto de não ser trabalhada em sala de aula, e isso não quer dizer que deixe de ser uma metodologia de educação, o pedagogo

tem o mesmo papel buscar estimular o conhecimento do indivíduo que por alguma razão tem dificuldade em desenvolver o conhecimento.

A formação do pedagogo não pode perder de vista a formação humana. Para Paviani, “a formação profissional precisa ser uma formação cultural, isto é, baseada na comunicação social do conhecimento e na reflexão humana” (PAVIANI, 2010, p. 54). Ainda de acordo com o autor, a atualidade requer profissionais capazes de reconhecer adequadamente seu meio e poder nele intervir com eficiência e responsabilidade.

De acordo com o Regimento da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (2017), o estágio supervisionado é o ato educativo de formação profissional desenvolvido no ambiente de trabalho articulado às outras atividades realizadas na instituição, cujo objetivo é programar uma prática reflexiva, crítica e investigativa. O que permite o desenvolvimento de habilidades que visam uma melhor qualificação do futuro profissional por meio de aprendizagens, de conhecimentos e saberes, tendo em vista uma formação complexa, diversificada, crítica e propositiva ao mundo do trabalho. Articulando teoria de prática, ou seja, a práxis no processo de formação humana.

Kochhann, Souza e Araújo (2020) asseveram que em sua formação inicial, o docente passa por uma fase a qual é nomeada por estágio supervisionado. O estágio supervisionado acaba sendo, de certa forma, um desafio para os formandos da área da educação. Isso porque é nessa etapa de sua formação que o docente tem o primeiro contato com a prática do que é realmente a sala de aula, ou seja, é nesse momento que percebe a realidade da profissão escolhida. O estágio supervisionado seguirá o currículo da instituição ofertante.

Mendes, Queiroz e Kochhann (2021) compreendem que o estágio é prática e teoria, sobretudo, práxis, uma reflexão de sua ação para transformar a realidade, reelaborando e recriando. A prática do estágio deverá sempre estar articulada com a teoria, em uma dialética que constrói a práxis para um caráter transformador superando todos os obstáculos que venham surgir. Ainda de acordo com as autoras, a pedagogia e a educação também se articulam em busca de propostas que promovam a práxis, na formação para humanização do homem. Assim, é imprescindível que o professor atue visando uma práxis transformadora.

Dessa forma, para compreender o movimento do estágio é preciso analisar a Base Nacional Comum Curricular (2017), no que tange aos anos iniciais do ensino fundamental I. Salientando que é um documento norteador da Educação brasileira, que define quais são as aprendizagens essenciais que os alunos têm direito, e deverão desenvolver ao longo das etapas

e modalidades da educação básica, em escolas públicas e privadas. Assim a BNCC (2017, p.53) define que,

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB no 7/2010)²⁸, essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais. (BNCC, 2017, p. 53)

A BNCC (2017), estabelece competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, para o ensino fundamental, áreas de conhecimento, competências específicas de área (que deve ser promovido ao longo dos 9 anos, compreendidas em 10 competências gerais e se expressam nessas áreas), componentes curriculares, competências específicas de componente (nas áreas que abrigam mais de um componente curricular – linguagens e ciências humanas - também são definidas competências específicas do componente a ser desenvolvidas pelos alunos ao longo dessa etapa de escolarização).

Que serão divididas em ensino fundamental anos iniciais e anos finais. Garantindo o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Estas estão relacionadas os diferentes objetos de conhecimento – entendidas como conteúdos, conceitos e processos - que serão organizadas em unidades temáticas. Isto posto, é necessário que o estagiário tome conhecimento do novo documento da educação brasileira para poder atuar de forma crítica e consciente, já que tem abrangência nacional.

Libanêo (2001) compreende que, uma das formas mais eficazes de aprender a enfrentar as mudanças e ir construindo uma nova identidade profissional é o desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva, isto é o desenvolvimento da capacidade reflexiva com base na própria prática, de modo a associar o próprio fazer e o processo do pensar.

Para Kochhann, Borges e Costa (2021), no tocante ao aspecto democrático, as relações sociais presentes no âmbito educacional também sofrem alterações constantes diante das mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais. Dado que a globalização tecnológica sucedida nos últimos tempos leva a uma necessidade de reformulação dos processos de ensino e aprendizagem para que aconteça, de fato, a inclusão do indivíduo às novas práticas de trabalho e a manutenção deste indivíduo por meio do seguimento educativo.

A gestão democrática pode ser uma forma de conduzir uma instituição escolar de modo que possibilite a participação, transparência e democracia. Para que ocorra uma educação que valorize a cidadania, faz-se imprescindível uma gestão que possibilite a participação significativa e uma flexibilização da estrutura didática, e só se torna possível se a gestão democrática procurar uma educação emancipadora e de qualidade.

A Constituição Federal de 1988, aponta a gestão democrática como um dos princípios para a educação brasileira, e no Art. 206, ela recebe amparo legal para ser viabilizada nas instituições escolares.

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela EC n. 53/2006). VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela EC n. 53/2006).

Com esse cenário, gestão democrática é um princípio para toda a gestão escolar. Sendo caracterizada pela participação da comunidade escolar. Para a gestão democrática, a educação de qualidade é um direito de todos os alunos. Portanto, faz-se necessário garantir oportunidade de acesso à educação, com um ensino contextualizado com a realidade de cada comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a Educação como uma prática social, que é direito de todos, o estágio Supervisionado na Educação nos Anos Iniciais precisa ser muito bem fundamentado para que o futuro pedagogo dê conta da complexidade de trabalhar com diferentes sujeitos em formação. A formação do pedagogo é uma formação complexa e ampla, por tratar-se de um campo teórico investigativo da educação, que precisa compreender as questões relacionadas com o campo do ensino e do trabalho pedagógico correlacionada com a práxis social (BRASIL/CNE, 2002).

Pimenta e Lima (apud ZANATA E CAPELLINI, 2018, p. 84) consideram que o estágio curricular tem como finalidade “integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso”. Assim, podendo executar o tripé do ensino universitário: ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com Zanata e Capellini (2018) a riqueza deste processo está justamente em poder contar com a possibilidade formativa do diálogo, que será efetivado com dois profissionais experientes, concomitantemente, envolvidos na sua formação: o supervisor e o orientador de estágio. Ora, esta possibilidade e flexibilidade possibilitada pelo estágio de articular a teoria e a prática pedagógica cotidiana promovendo a desejada práxis formativa fazem com que este componente curricular seja tomado como espaço articulador e sintetizador do currículo do Curso de Pedagogia. É importante compreender que o currículo é uma construção de práticas que sofrem interferências da sociedade de modo geral.

Diante do exposto, percebe-se que o estágio Supervisionado na Educação nos Anos Iniciais, é relevante para a formação em Pedagogia, pois a escola é um reflexo da sociedade. Dessa forma, a gestão deve estar sempre em busca da autonomia, contemplando a participação democrática de todos os âmbitos de decisões da escola. Sendo assim, o estágio supervisionado tem a função de debate, estudo, análise e discussão crítica, que leve o futuro profissional a pensar a sua prática, os conceitos e concepções até então estudados para alcançar o indivíduo como cidadão.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Ana Paula; KOCHHANN, Andréa. A historicidade do curso de pedagogia no Brasil: da tendência tecnicista à crítica. **Revista Interação Interdisciplinar**. v. 4, n. 1, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017

_____. **Resolução CNE/CP n. 01, de 16 de maio, 2006**: institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, licenciaturas. Diário Oficial da União (DOU). Brasília, DF: Poder Executivo, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. As políticas de formação de professores e a identidade unitas multiplex do pedagogo: professor-pesquisador-gestor. In: SILVA, M.A.e BRZEZINSKI, I. **Formar professores-pesquisadores: construir identidades**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: 2008.

DIAS, Ticiania Bomfim Menezes; DINIZ, Patrícia da Silva. **Pedagogos em espaços não escolares**. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/Pedagogos_em_espacos_ao_escolares.pdf . Acesso em: 23 out. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 15. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. São Paulo: Vozes, 2013.

GUIMARÃES, Valter Sousa. **Formar para o mercado ou para a autonomia: o papel da universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

KOCHHANN, Andréa e MORAES, Ândrea Carla Machado. A identidade do pedagogo para a docência ampliada: constructos iniciais para entender o conceito e concepções. In: ARAÚJO, Eleno Marques de (Org). **Ensino, Pesquisa e Extensão diálogos da formação e prática docente**. Goiânia: Kelps, 2018.

KOCHHANN, Andréa. **A Identidade Do Pedagogo: Uma Discussão Sobre Sua Formação E Atuação** / IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX) – “Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento”. 2015.

KOCHHANN, Andréa. **Pedagogia em espaços não escolares: uma discussão à luz do trabalho pedagógico**. Goiânia: Kelps, 2020.

KOCHHANN, Andréa, SOUZA, Bruna Batista Galan de e ARAUJO, Jéssika Inocencio Candido. Formação docente e trabalho pedagógico: uma análise teórica de suas relações mediante o estágio supervisionado. IN: KOCHHANN, Andréa (org.). **Formação docente e trabalho pedagógico: debates fecundos**. Goiânia: Scotti, 2020.

KOCHHANN, Andréa, BORGES, Amanda de Carvalho e COSTA, Raniele Moreira da. Currículo e Gestão Democrática: uma discussão sobre concepções e sentidos. In: KOCHHANN, Andréa, TEIXEIRA, Zenaide Dias e FREITAS, Carla Conti de. **Gestão, Educação e Tecnologias: concepções e sentidos**. Goiânia: Scotti, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educ. rev, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?scrip=sci_arttex&pid=S0104-4060200100001000012&Ing=em&nrm=isso . Acesso em Nov/2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MALANCHEN, Julia. As diferentes formas de organização curricular e a sistematização de um currículo a partir da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, Cláudia, MALANCHEN, Julia e MATOS, Neide da Silveira Duarte de. (Org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Armazén do Ipê, 2016.

MENDES, Anna Paula Alves, QUEIROZ, Gislene Aparecida Martins e KOCHHANN, Andréa. A formação docente e o estágio supervisionado: no movimento de sua (im)compreensão. In: SILVA, Cristina Barcelos da e ASSIS, Andrelize Schabo Ferreira de. **Vivências didáticas: metodologias aplicadas em ensino e aprendizagem**. V. 3. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico**. 8. ed. Caxias do Sul: Educs, 2010.

PIROZZI, Giane Pers. **Pedagogia em espaços não escolares**: qual é o papel do pedagogo? Revista Educare CEUNSP – N.2, vol. 1, 2014. In: http://www.educareceunsp.net/revista/artigos/no2/artigo_4.pdf

PPC. **Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia da UEG**. 2015. In: <http://www.campusoeste.ueg.br/conteudo/9697#pedagogia>

SACRISTÁN, Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, 2015. acesso em Nov/2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA CRUZ, Shirleide Pereira da. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**: História, Sociedade e Educação no Brasil. Universidade Federal de Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

SILVA CRUZ, Shirleide Pereira da. **Professor Polivalente**: profissionalidade docente análise. Curitiba: Appris, 2017.

VIEIRA, Suzane da Rocha. Docência, gestão e conhecimentos: conceitos articuladores do novo perfil de pedagogo instituído pela Resolução CNE/CP n. 01/2006. In: Revista **HISTEDBR** on-line. Campinas, n. 44, p. 131 – 155, 2011.

ZANATA, E. M.; CAPELLINI, V.L.F. (Org.). **A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia**: desafios e possibilidades. São Paula: Cultura acadêmica, 2018.

CAPÍTULO 20

AS METODOLOGIAS COTEMPORÂNEAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

- Christian Raphael Delfino Mouzinho Soares**, Graduando em Pedagogia, UNINTA inglesa, Prefeitura Municipal de Serra Redonda-PB
- Wamberto Nunes Soares Mouzinho**, Doutor em educação, UNISC e Professor de língua inglesa, Prefeitura Municipal de Serra Redonda-PB
- Jailson Pereira da Silva**, Especialista em Estudos Linguísticos e Literários, UCAM
- João Batista de Souza**, Mestre em Educação, UNISC. Coordenador da educação especial, Prefeitura Municipal de São Vicente do Seridó-PB
- Valdinete dos Santos Messias**, Especialista em Gestão Municipal da Educação-UFPB. Supervisora Escolar, Prefeitura Municipal de São Vicente do Seridó - PB
- Liliângela Barboza da Silva**, Especialista em Neuropsicopedagogia. Gestora Adjunta, Prefeitura Municipal de Campina Grande-PB
- Kalina Dantas de Pontes Carvalho**, Especialista em Neuropsicopedagogia, FIP. Gestora Pedagógica, Rede Particular de Ensino - Campina Grande-PB

RESUMO

O presente trabalho mostra o ensino da Matemática nas séries iniciais. A relação da Matemática com o cotidiano exige de nós um conhecimento ainda mais amplo da disciplina. Este trabalho busca apresentar algumas metodologias para o ensino da Matemática. Para tanto, buscamos responder ao questionamento: como identificar as dificuldades no ensino da Matemática e envolver o aluno na aprendizagem? O trabalho caracterizou-se por ser uma pesquisa qualitativa. Numa pesquisa bibliográfica, utilizamos os conceitos sobre a educação, revelando que o processo de ensino deve ser feito em etapas, respeitando-se a fase do desenvolvimento da criança. Diante disso, concluímos que o jogo estimula o desenvolvimento do raciocínio lógico e matemático, despertando a curiosidade e o interesse do educando, sendo importante incentivar a aprendizagem através do lúdico.

PALAVRAS-CHAVE: Cálculo; Educação; Lúdico.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem como prerrogativa para suas ações atender às demandas sociais e ao que a sociedade exige, apresentando questionamentos, práticas educativas e possibilidades que buscam evidenciar as concepções na atualidade diante das mediações entre Estado, sociedade e educação.

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas em relação às gerações mais jovens, estas não se encontram ainda preparadas para a vida social. As ações educativas têm por objetivo suscitar e desenvolver na criança o estado físico, intelectuais e morais, que são reclamados pela sociedade política.

O adulto, de certa forma, pode desenvolver na criança habilidades, transmite conhecimentos e ajuda no desenvolvimento cotidiano do aluno. O ensino desempenha um papel de suma importância na vida do ser humano, pois é através dele que se pode ser adquirido meios sociais positivos para uma sociedade mais justa, igualitária e bem mais moderna.

No mundo atual, a educação é vista como um bem comum, incorporando discussões sociais e novidades no mundo da contemporaneidade. Dessa forma, os educadores precisam buscar sempre informações e estar por dentro dos avanços tecnológicos e todos os recursos que lhe estão disponíveis. É preciso que aproveite todos os recursos para que se possa desenvolver uma educação contemporânea, e não uma educação tradicional, sem qualidades, como vemos ainda muito resistente nas práticas educativas brasileiras.

A LUDICIDADE NO ENSINO DA MATEMÁTICA

O professor é responsável em estimular a aprendizagem dos diversos conhecimentos por parte do aluno, como também se dispor a ajudar e direcionar o aluno, sempre adquirindo novos conhecimentos sobre possibilidades de ensino. A internet, por exemplo, é um importante recurso para o acesso à informação e ao conhecimento, inclusive para sendo necessária a orientação aos alunos sobre quais os pontos positivos e negativos e a forma correta de utilizar.

A educação contemporânea pede que educadores e educandos tenham uma perspectiva interdisciplinar, que possibilitem aplicar os conhecimentos das mais diversas áreas nas situações vivenciadas em sociedade.

Na verdade, pode-se analisar que na contemporaneidade diversos estudantes estão em sala de aula simplesmente porque é algo que faz parte da rotina ou até mesmo porque seus pais obrigam. Partindo dessa realidade, a escola só irá se tornar um espaço de partilha enriquecedora, indispensável e transformadora se realmente estiverem repletas de alunos motivados e engajados que saibam o que estão buscando no âmbito escolar e que. Para que isso aconteça, é preciso oferecer um ensino contextualizado, com elementos e conteúdo que façam sentidos para eles, ou seja, sempre mostrar algo inovador, prazeroso e que estimule seus interesses. Os jogos, por exemplo, através de seus desafios e regras são capazes de aumentar a motivação e melhorar a atenção do educando:

É na escola que se constroem parte da identidade de ser e pertencer ao mundo; nela adquirem-se os modelos e aprendizagem, aquisição de princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; na escola depositam-se expectativas, bem como as dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e as suas próprias potencialidades. (BORSA, 2007, p.02).

Assim, a escola é esse lugar que conduz ao conhecimento básico e sua ampliação, seu conteúdo é estabelecido pela sociedade e é repassado de geração em geração, sendo imprescindível para formação de um ser crítico. A educação deve percorrer caminhos que levem o educando a pensar sozinho e motivá-lo ao desejo e a formular seus próprios conceitos, sendo capaz de escolher e opinar sobre o futuro. Por fim, o espaço escolar é o lugar para o desenvolvimento da educação de jovens, adultos e crianças que devem ser vinculadas às suas comunidades, promovendo ações educativas de transformação nestas últimas.

A cultura escolar, nos últimos séculos, ao mesmo tempo que buscou convencer o a população de que a escola era o melhor lugar para a socialização das novas gerações, por outro lado, entendia que era fundamental a participação da família no acompanhamento escolar de seus filhos. Com a expansão da escola e dos conhecimentos escolares, para que os pais se relacionem de forma qualitativamente e positivamente com a escola, é necessário que eles detenham um conjunto de conhecimentos e experiências justamente na escola. No estudo sobre a Educação, não se pode desconhecer esse fato, pois é impossível pensar em uma escola de qualidade se as famílias não estiverem engajadas e interessadas na sua qualidade.

A participação dos pais é de suma importância como também é de caráter obrigatório saber o que está ocorrendo na instituição, se os filhos estão cumprindo seus deveres ou tendo seus direitos respeitados, qual comportamento estão adotando, etc. Se isso não acontecer, acontecimentos importantes que influenciam diretamente no desempenho e desenvolvimento dos alunos (o discente não vai a aula, não participa das tarefas, não segue as regras da escola) ficam comprometidos. Já com suas devidas participações, os pais ficarão cientes de tudo que acontece na vida cotidiana do seu filho no âmbito escolar.

A educação contemporânea exige profissionalismo dinâmico, flexível, criativo, pois os desafios do educador na atualidade estão se multiplicando cada vez mais. As mudanças na nossa sociedade estão caracterizadas pelo ritmo acelerado, quando os professores estão alcançando um objetivo, já se deparam com outros, pois a formação do profissional, hoje em dia, exige atualização contínua, capazes de cultivar uma educação de qualidade, aprofundando e adquirindo mais conhecimentos essenciais à constituição humana, formando exemplos de cidadãos capacitados criticamente.

Hoje, ao se pensar na figura do pedagogo, faz-se uma associação direta à imagem do professor. Contudo, não se deve reduzir esse profissional à docência. Nessa perspectiva,

entende-se que o pedagogo, o cientista da educação, tem espaço em todas as esferas que envolvem a educação:

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas. O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. De modo que não podemos reduzir a educação ao ensino e nem a Pedagogia aos métodos de ensino. Por consequência, se há uma diversidade de práticas educativas, há também várias pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação etc., além, é claro, da pedagogia escolar. (LIBÂNEO, 2001, p. 6-7).

A sociedade contemporânea incita a concorrência por títulos escolares e posições profissionais. A escola é, sem dúvida, instituição central nesse processo e a família uma das referências principais para a construção e projeção da identidade pessoal dos sujeitos. Na verdade, o encontro entre essas duas instituições tenciona-se no fato de que o funcionamento das sociedades modernas ocidentais exige que o indivíduo tenha mérito e isso depende do trabalho educativo instaurado na escola, mas antes garantido pelas famílias.

O ENSINO DA MATEMÁTICA E A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS

Aprender Matemática é uma tarefa difícil para a maioria de nossas crianças e adolescentes que frequentam as escolas de nosso país. Mas por que nossas crianças e adolescentes apresentam dificuldades em aprender a Matemática?

Há quem atribua isso ao fato dos discursos sobre a disciplina de que a revestem em um estigma do difícil, da dificuldade, do fracasso escolar. Muitos acreditam que aprender Matemática é privilégio apenas de alguns, aqueles que têm facilidade com os números, aqueles que têm grandes deduções lógicas. Ansiedade, medo e castigo são as recordações que as pessoas lembram ao se reportarem ao início de sua escolarização no que diz respeito às aulas de Matemática. Uma das lembranças mais presentes que a maioria tem é a tão temida memorização da tabuada e as tão longas sequências numéricas registradas no caderno.

E os problemas? Sempre foi difícil para os alunos “desvendarem” qual das fórmulas ensinadas pelo professor deveria ser usada em cada um dos problemas postos. Quantas vezes o discurso sobre o domínio da Matemática foi atribuído como próprio dos gênios, especialmente quando os números foram substituídos por letras. Por vezes o ensino da Matemática é

esquecido, pois a prioridade sempre foi a alfabetização, a leitura e a escrita; e quando resolvem trabalhá-la, consiste em um ensino direcionado a mera decoração de tabuadas e de sequências numéricas, ainda muito restrita àquelas aulas tradicionais.

Uma das possibilidades para reverter esta situação e ao mesmo tempo uma grande novidade na educação matemática consiste no uso dos materiais manipuláveis, que nem sempre correspondem às expectativas neles depositadas. Então, como fazer com que os alunos gostem da Matemática, uma disciplina que encontra rejeição até pelos mediadores da aprendizagem?

Não se pretende simplesmente defender a ideia de que aprender Matemática vai deixar de ser tarefa árdua. Exige uma modificação de crenças, de valores e modificar sempre é tarefa difícil, todavia quanto mais árdua uma tarefa, maior será o prazer que se sente em realizá-la. É provável que a problemática em questão não tenha sua raiz na dificuldade de aprender a Matemática, mas sim no fato de que essa aprendizagem pode simplesmente não estar acontecendo na escola.

Entretanto, os professores preocupam-se apenas com os alunos que reprovaram, com aqueles que não conseguem aprender a Matemática. Mas como ter certeza que os outros aprenderam? Sabe-se isso apenas porque tiraram notas boas nas provas? Por que não erraram nenhuma "continha"?

Na realidade o que significa aprender? Quantos desses jovens tiram notas boas ou apenas o suficiente para passarmos de ano, sem ter nem a mínima compreensão sobre o significado das fórmulas e das regras que se tem que aplicar, sem nem compreender qual a sua utilidade na vida real?

Aprender é algo extremamente complexo que nunca pode ser medido apenas pela quantidade de questões corretas. É questão muito pessoal e subjetiva, que não se pode mensurar pelo outro, mas que sempre ocorre principalmente mediante a troca com os outros. Assim,

É consensual a ideia de que não existe um caminho que possa ser identificado como único e melhor para o ensino de qualquer disciplina, em particular da Matemática. No entanto, conhecer diversas possibilidades de trabalho é fundamental para que o professor construa sua prática. (PCN, 2001, p.42)

A resolução de problemas é um caminho para o ensino da Matemática que vem se discutindo ao longo dos anos. A história da Matemática nos mostra que a mesma foi construída por problemas de ordem prática como a divisão de terras, contagem de animais, entre outras situações.

Os problemas não têm desempenhado o seu verdadeiro papel no ensino, isso porque são utilizadas apenas como forma de aplicação de conhecimentos. Uma forma eficaz consiste, primeiramente, em ensinar um conceito e depois apresentar um problema para avaliar se os alunos são capazes de aplicar o que aprenderam.

O saber matemático não é apresentado ao aluno como um sistema de conceitos, que lhe permitiria resolver um conjunto de problemas, mas como apenas um interminável discurso simbólico, abstrato e muitas vezes incompreensível. Tratando de aulas de Matemática, o uso dos jogos contribui em uma mudança de ensino e aprendizagem significativa, permitindo alterar o antigo modelo tradicional de ensino, pautado nos livros e em atividades padronizadas como os únicos recursos didáticos.

O trabalho com os jogos nas aulas de Matemática, se bem planejado e orientado, auxilia no desenvolvimento e nas habilidades como a observação, levantamento de hipóteses, análise, argumentação, organização e tomada de decisões, que estão estreitamente relacionadas ao que se denomina de raciocínio lógico.

O aluno, ao jogar, desenvolve suas habilidades, tem a oportunidade de resolver problemas, investigar e descobrir a melhor jogada, analisa as regras, estabelece relação entre o jogo e os conceitos matemáticos. Podemos dizer que o jogo possibilita uma situação de aprendizagem e prazer significativo nas aulas de Matemática. Além disso, o jogo é um recurso que favorece o desenvolvimento da linguagem, pois em sua duração, cada jogador tem a oportunidade de acompanhar o jogo de todos os outros, defender alguns pontos de vista, aprendendo a ser crítico e ter a confiança em si mesmo.

Todo jogo tem, por sua natureza, o poder de desafiar, encantar, trazer movimento, fazer barulho e promover a alegria em um espaço que normalmente apenas se trabalha com o livro, o caderno, o lápis e o livro didático de maneira solitária e silenciosa. Por sua dimensão lúdica, o jogo é uma das bases que desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de interagir socialmente. Isso ocorre também porque a dimensão lúdica, envolve o desafio de sempre querer superar os obstáculos iniciais.

O jogo reduz o fracasso, dá visibilidade às consequências dos erros do jogador, permite controlar e corrigir estes erros, descobrindo onde e como falhou ou teve sucesso e os motivos pelos quais isso ocorre, permitindo compreender o próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo autonomia para continuar aprendendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação atual não deve seguir um modelo programado de ensino. O professor deve inovar métodos e valorizar o que é ensinado, mantendo-se sempre atualizado. O reconhecimento do professor da importância de se facilitar o aprendizado do aluno depende de propostas nascidas de discussões referentes às dificuldades educacionais ou até mesmo sobre o que aprender para ser capaz de ensinar.

Finalmente é possível dizer que os nossos objetivos foram alcançados, nos deixando a convicção de que o uso dos materiais lúdicos concretos contribui para melhorar o ensino da Matemática do nosso país e desmitifica que a Matemática é uma matéria abstrata e excludente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental. – 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.42p.

BORSA, J.C. **O papel da escola no processo de socialização infantil**. <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351.pdf> . Rio Grande do Sul, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas**, 2001. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2021.

CAPÍTULO 21

A INFLUÊNCIA DA ÉTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO CONTADOR NO MUNDO DE HOJE

José Lucas Xavier Barbosa, Bacharel em Ciências Contábeis, Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA

Francisco Apoliano Albuquerque, Prof. PhD. Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA

RESUMO

O presente estudo analisou a influência da ética na formação profissional do contador no mundo de hoje. O trabalho enquadra-se como descritivo, tendo abordagem de forma quali-quantitativa. O questionário foi aplicado aos discentes do 7º (sétimo) e 8º (oitavo) período, do Curso de Ciências Contábeis, da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), do semestre 2020.1. Contendo 10 questões. O questionário foi direcionado para 80 alunos de ambos os períodos, obtendo 48 respostas (60% da amostra). Referente aos respondentes, houve predominância de alunos de até 23 anos (72,92%), predominou o sexo feminino (56,25%) e a maioria dos alunos está cursando o 8º semestre (70,80%). Os resultados da pesquisa apontam que a ética é reconhecida como essencial para a formação profissional do contador, exercendo influência ao auxiliar a obter discernimento no desempenho íntegro da profissão. O Código de Ética do Profissional Contábil é apontado com um instrumento que rege as ações do contador, instruindo-o nas suas tomadas de decisões.

PALAVRAS-CHAVE: Ética; Formação profissional; Contador; Ensino superior.

INTRODUÇÃO

A ética é um conjunto de valores morais e princípios que direcionam a conduta humana na sociedade. Na área da Ética Profissional, abordam-se os princípios que norteiam principalmente a conduta profissional. Este é um dos temas mais tocantes da atualidade, razão pela qual será tratado nesta pesquisa. A ética é de suma importância para a formação do contador e um instrumento de formação do caráter, na conduta e nas ações do profissional. No presente trabalho, portanto, será analisada a influência da ética na formação profissional do contador e sua relevância para a construção do perfil profissional adequado e, por consequência, do próprio caráter do indivíduo.

Nota-se que os valores éticos é uma das principais questões para que se possa conquistar a confiabilidade e o mérito no meio profissional, principalmente, no meio contábil, onde o contador vem ganhando cada vez mais papel de destaque e importância no mercado. Atualmente, são detectados vários casos de corrupção nos diversos níveis da sociedade, e o meio contábil não é exceção, tornando-se uma verdadeira praga moral. Em meio a escândalos,

surgem, com grande potencial, inquietações sobre a aplicabilidade dos princípios éticos na área profissional, principalmente na fase de formação do contador. É evidente, assim, como a ética tem papel fundamental na formação e nos comportamentos do profissional contábil, norteando toda a sua vida e todas as suas ações.

A ética de um profissional refere-se ao seu comportamento moral nos diversos ambientes de atuação e nas diversas situações presenciadas. Na profissão contábil, ela é fundamental devido ao papel de extrema importância que o contador adquire por ser o transmissor de informações vitais para a operacionalidade dos negócios de seus clientes. O contador age segundo a honestidade que é uma das qualidades mais importantes e mais exigidas para o desempenho da profissão, prezando sempre pela verdade e resistindo às propostas que resultem em um comportamento profissional antiético, é o que citam Brancher, Neu & Boff (2010). Para Lisboa (2010, p.76), o contador lida todos os dias com situações que colocam à prova seus valores éticos. Cabe-lhe, portanto, ser capacitado e ser dotado do conhecimento de todos os princípios éticos de sua classe para ter uma conduta sábia e correta, perante os valores fundamentais de sua carreira. Lisboa (2010) ainda ressalta que o profissional da contabilidade se depara com inúmeros dilemas éticos no decorrer de sua profissão. Esses dilemas estão ligados: dever, direito, justiça, responsabilidade, consciência e vocação. Ele ainda nos coloca que um código de ética é como uma enumeração de práticas éticas comportamentais que se espera serem verificadas na profissão. E essa prática ética do profissional não visa o bem individual, mas “o bem estar da sociedade, assegurando a lisura de procedimentos dos seus membros dentro e fora da instituição”, é o que completa Lisboa (2010, p.88).

Nascimento (2010) vai além. Segundo o autor, ser um profissional contábil, portanto, gestor de informação, exige responsabilidades fundamentais para um correto desempenho da sua atividade. Para isso, a contabilidade tem posse do Código de Ética Profissional do Contabilista – CEPC, estabelecido pela Resolução CFC nº 803/96, atualizado pelo Novo Código de Ética Profissional do Contador (NBC PG 01) em vigor. O texto foi publicado no Diário Oficial da União em 14 de fevereiro de 2019 e passou a valer oficialmente desde 1º de junho de 2019, o qual é um instrumento da conduta profissional no exercício das atribuições, estabelecendo deveres, proibições e penalidades por ações inapropriadas aos princípios éticos da classe. O contador necessita ter uma conduta íntegra diante da sociedade, exercendo sua profissão com lisura e zelo, diante do papel de extrema importância que exerce. A ética aplicada na formação do profissional contábil contempla-o de todo o conhecimento, estrutura e

segurança para que possa exercer a profissão com base no Código de Ética do Profissional Contábil. A ética tem o poder de agregar valores virtuosos na forma de pensar e agir profissionalmente, como: altruísmo, moralidade, solidariedade, consciência, responsabilidade, dentre outros, agindo diretamente no uso de ferramentas eficazes para um convívio em equilíbrio nas relações de trabalho, lidando com as diversas situações que venham surgir.

Diante disso, o presente trabalho tem como questionamento: Quais as influências da ética na formação profissional do Contador no mundo de hoje? Portanto, tem como objetivo geral evidenciar quais as influências da ética para a formação profissional do contador no mundo de hoje de acordo com a percepção dos discentes do referido curso da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). É necessário levar em consideração, a descrição sobre a ética e o Código de Ética do Contador, e identificar a aplicabilidade da ética para o desempenho íntegro da profissão Contábil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Mediante o que foi tratado, foram estudados e pesquisados referenciais teóricos para a fundamentação do tema. Diante da compreensão sobre quais as influências da ética na formação profissional do Contador no mundo de hoje, serão explanadas as conceituações, segundo estudos teóricos da ética profissional, sobre o Código de Ética do Profissional Contábil e estudos correlatos.

ÉTICA PROFISSIONAL

A Ética está ligada ao estudo do comportamento humano em meio à sociedade, desvendando os fundamentos e as ideias da atuação do homem. Para Sá (2005, p.16):

a ética estuda a conduta dos seres humanos, analisando os meios que devem ser empregados para que a referida conduta se reverta sempre em favor do homem. Nesse aspecto, o homem torna-se o centro da observação, em consonância com o meio que lhe envolve.

A Ética preocupa-se com a relação do homem e o ambiente social no qual interage, como citado acima. A conduta do ser humano sempre é ressaltada para o bem comum. Na contabilidade, que é a ciência que tem por objetivo o registro das atividades operacionais das entidades, utilizando todas as suas informações para que possa orientar o tomador de decisões, fornecendo as informações claras, concisas, tempestivas e que tenham relevância, a conduta ética é fundamental. Na visão dos autores Iudícibus e Marion, (2002), a contabilidade evolui de forma lenta com o passar do tempo, tendo características peculiares de utilização de cada povo com maneiras rudimentares de identificar os bens e obrigações, buscando através de desenhos

e outros meios uma forma de registrar as suas experiências e atividades. Mesmo esta evolução sendo distinta segundo a cultura de cada povo, atualmente, a contabilidade busca a evolução da profissão de maneira global, para acompanhar as mudanças no seio da sociedade e da economia.

Tratando-se da Ética Profissional, esta é definida como um amontoado de normas que embasam a conduta do profissional no exercício de atribuições, onde se espera o caráter de um profissional cauteloso, atuando de forma livre, correta e consciente.

De acordo com Masieiro (2007, p.455):

Ética profissional reúne um conjunto de normas de conduta, exigido no exercício de qualquer atividade econômica. No papel de “reguladora” da ação, a ética age no desempenho das profissões, levando a respeitar os semelhantes, no exercício de suas carreiras. A ética envolve o relacionamento de profissionais, a fim de resgatar a dignidade humana e a construção do bem comum.

Ela é uma ferramenta que regula a conduta do profissional para exercer a profissão de forma digna, segundo os princípios que norteiam suas ações. Para Fontes e Batista (2005, p.49), “a ética profissional estuda e regula o relacionamento do profissional com sua clientela, visando à dignidade humana e à construção do bem-estar no contexto sociocultural onde exerce a sua profissão”. O estudo da ética profissional é fundamental para se atingir um relacionamento harmonioso do profissional com seus clientes, companheiros de profissão e com todos os que se relacionam em seu meio.

Fortes (2005, p.172) enfatiza:

Um profissional bem preparado e bem remunerado, que desempenha suas atividades em um ambiente de trabalho harmônico e condizente com sua importância na sociedade, certamente prestará bons serviços e produzirá bons resultados aos seus clientes e empregadores.

Por isso, é fundamental a relevância da ética na formação do contador, para que, desde o aprendizado inicial, o mesmo tenha a compreensão da real riqueza da profissão contábil e o quanto é importante a ética na vida acadêmica e na vida profissional do contador. Para Alves (2005, p. 107), “é imprescindível que a classe contábil busque medidas de obter aceitação social que valorizam a credibilidade da profissão junto à sociedade”. Devido ao papel de suma importância que o contador adquire, é essencial que suas ações gerem credibilidade junto à sociedade. Atualmente, o contador é o profissional que de maneira alguma pode perder seus valores. Sá (2005, p. 131) afirma que “a Contabilidade se destaca por seu papel de proteção à vida da riqueza das células sociais e pela capacidade de produzir informes qualificados sobre o comportamento patrimonial”. Por isso, a necessidade de abordar a ética como reflexão sobre o

papel fundamental desempenhado da profissão no processo de tomada de decisões e funcionamento de diversos ramos da sociedade.

CÓDIGO DE ÉTICA DO PROFISSIONAL CONTÁBIL

O Código de Ética de um profissional é um instrumento que rege sua conduta baseada nos princípios éticos da profissão, auxiliando o especialista a agir de maneira íntegra, objetivando o bem comum e a relação harmoniosa em seu meio. Moreira (1996, p. 120) afirma que “os Códigos de Ética têm como fundamento conscientizar sobre a importância social das categorias profissionais, como prestadores de serviço à humanidade”. O Código de Ética do Profissional Contábil afirma que: “é dever do profissional contábil zelar pelos seus comportamentos, atitudes e pelo Código de Ética do Profissional Contábil”. Tal postura é primordial para que exerça a profissão de maneira eficaz, competente e íntegra, respeitando e valorizando a sua classe. O profissional que toma atitudes contrárias aos princípios éticos obtém consequências negativas, por exemplo, desconfiança na qualidade de seus serviços.

De acordo com Lisboa (1997), o objetivo do código de ética para o contador é capacitá-lo a adotar uma atitude pessoal, congruente com os princípios éticos conhecidos e aceitos pela sociedade. Conforme citado acima, no dia 01 de junho do ano de 2019, entrou em vigor o novo Código de Ética do Profissional Contábil, por meio da Norma Brasileira de Contabilidade (NBC PG) 01, contendo inserções em deveres, vedações e permissibilidades, como um dos destaques da nova atualização, a qual está disposta no site do Conselho Regional de Contabilidade (CRC). Não basta ao contador ser preparado tecnicamente para atuar em sua profissão, é necessário defender os princípios e valores éticos que norteiam a profissão contábil, de maneira, a reproduzir uma imagem fidedigna do que ela representa para as novas gerações de contadores.

ESTUDOS CORRELATOS

Foram realizados alguns estudos dimensionados com o objetivo comum de retratar as influências da ética na formação profissional do contador, como retratam estudos abaixo. O artigo científico, *Ética na docência: um estudo nas instituições de ensino superior de Natal/RN* (2005), produzido pelo especialista em Controladoria Cleverson Luiz Fontes e a especialista em Auditoria e em Contabilidade, mestre em Administração, Halcima Melo Batista, teve como objetivo pesquisar as influências da ética nas instituições de ensino superior em Natal/RN. Por meio das respostas obtidas pelos docentes na pesquisa de campo, concluiu-se: “que tamanha é a importância, não só do docente, mas do cidadão, em conhecer o significado da ética na vida de todos”. Já, segundo a pesquisa de campo realizada pela discente do Curso de Ciências

Contábeis, do Instituto de Ciências Econômicas e Gerenciais da Pontifícia Universidade Católica, de Minas Gerais (2010), Maria Rosiane de Figueiredo Barros, abordando A Ética no exercício da profissão Contábil, concluiu-se com o auxílio de pesquisas bibliográficas, que, diante dos atos de corrupções, cabe ao profissional utilizar o Código de Ética do Contador como ferramenta para nortear sua conduta, diante das diversificadas situações, porque a vivência da ética é imprescindível para a profissão e para sociedade como um todo.

Ainda em uma monografia produzida pelo discente do Curso de Ciências Contábeis, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, no ano de 2017, Thomas Augusto Alves Pereira, tendo como tema A Ética Contábil no cotidiano do profissional contabilista, obteve-se como resultado na pesquisa de campo com os discentes do curso, que o contador que exerce sua atividade profissional de maneira correta, beneficia-se direta e indiretamente, porque transmite o conceito de prestação de serviço com qualidade. Isso é consequência das práticas éticas. Concluímos com o estudo de um artigo científico produzido por Patrícia Jung Martins e Fernando Fantoni Bencke, publicado pela Revista de Contabilidade da Universidade Federal da Bahia-UFBA, em Salvador-Bahia (2018, V. 12, N. 2, p. 150-165). O referido artigo retrata a Ética Geral e Profissional em Contabilidade. O estudo sobre a postura de discentes e profissionais em Contabilidade traz como resultado a alta relevância do Código de Ética do Profissional Contábil e a inclusão do mesmo na formação acadêmica, ressaltando que estudá-lo desde o início da graduação fortalece a excelência profissional dos contadores. No entanto, o mesmo estudo a tese de que o Código de Ética é mais importante para os formados que já são contadores do que para os discentes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia é utilizada no projeto de pesquisa com o intuito de desvendar quais as influências da ética na formação profissional do Contador no mundo de hoje. A pesquisa é descritiva, ou seja é aquela que vai além do registro de dados, ordena-os e analisa-os de forma impessoal. Contém aplicação prática por meio de questionários aplicados sobre a população em estudo. (PRODANOV; FREITAS, 2013). A pesquisa foi abordada de maneira qualitativa, pois tem o objetivo de apurar a opinião dos estudantes sobre o conhecimento de ética e o Código de Ética do Contador e identificar a aplicabilidade da mesma para o desempenho íntegro da profissão contábil, além, de apurar de forma quantitativa para se ter a compreensão das influências da ética para a formação profissional do contador no mundo de hoje. Essa pesquisa pode ser classificada como levantamento (survey), porque foi aplicado o

questionário diretamente aos estudantes, com objetivo de recolher as opiniões dos mesmos sobre o assunto estudado e, por intermédio de uma análise quantitativa, obter as conclusões (PRODANOV; FREITAS, 2013; PRAÇA, 2015).

Para a coleta de dados, foi o questionário foi aplicado de forma virtual. Este teve como objetivo coletar informações de maneira simples, dividindo-se em partes, começando com a parte introdutória que tratou do perfil do respondente para, de maneira gradativa, chegar na fase mais específica. (PRODANOV; FREITAS, 2013). O questionário, contendo 10 (dez) questões, foi estruturado em duas partes. A primeira parte, como dito antes, identificou o perfil dos respondentes abrangendo idade, sexo, o período cursado, prática de atividade remunerada na área e se já foi cursada a disciplina de Ética Profissional. A segunda parte conteve as demais 5 (cinco) perguntas, focadas na obtenção da opinião do discente sobre a importância da ética e seu estudo, e se a mesma gera influência na formação do contador.

A unidade de análise escolhida foi a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), localizada na cidade de Sobral, no interior do estado do Ceará. Os questionários foram aplicados, de forma remota, com os estudantes do curso de ciências contábeis, matriculados no 7º e 8º períodos, no semestre letivo 2020.1, no mês de janeiro de 2021. Foram respondidos 48 questionários dentre os 80 alunos matriculados em ambos os períodos. Logo, a amostra representou 60% dos 80 alunos matriculados. Após aplicação dos questionários, os dados foram transferidos para tabelas do Microsoft Excel ©. Em seguida, foi realizada a estatística descritiva desses dados. A seção seguinte evidencia a descrição e análise desses resultados.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesse capítulo, são apresentados os principais resultados da pesquisa com suas respectivas análises. Inicialmente buscou-se identificar o perfil dos respondentes da pesquisa. A Tabela 1 apresenta a tabulação das características das amostras, destacando informações referentes à faixa etária, gênero, período em que está cursando, prática de atividade remunerada na área e se já foi cursada atividade remunerada.

Tabela 1 – Perfil dos respondentes

Categoria	Classificação	Frequência	Percentual (%)
Faixa Etária	Até 23 anos	35	72,92
	Acima de 23 anos	13	27,08
Gênero	Feminino	27	56,25

	Masculino	21	43,75
Cursando	7º semestre	14	29,20
	8º semestre	34	70,80
Atividade remunerada na área	Até 1 salário mínimo	12	25,00
	De 1 a 2 salários	12	25,00
	Não exerço	24	50,00
Disciplina de Ética Profissional Cursada	Sim	48	100,00
	Não	00	00,00
Total dos respondentes		48	100

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Analisando a Tabela 1, referente à categoria de faixa etária dos respondentes, revelou-se que 72,92% dos discentes possuem até 23 anos, predominando na amostra um público consideravelmente jovem, onde o mais novo possui 19 anos e o mais velho possui 38 anos. Quanto ao gênero, predomina o sexo feminino, contendo 56,25%. Já o período que os respondentes estão cursando, 70,80% deles já se encontram no 8º período do semestre 2020.1, sobressaindo-se sobre os alunos do 7º período. Em relação ao desempenho de atividade remunerada na área contábil, metade (50%) dos respondentes não exerce atividade remunerada em contabilidade e a outra metade (25% até 1 salário mínimo; 25% de 1 a 2 salários mínimos) trabalham na área contábil. Finalizando a etapa inicial do perfil dos respondentes, todos os 48 discentes já concluíram a disciplina Ética Profissional na grade curricular, fundamentando, assim, que todos os respondentes têm alguma noção/conhecimento sobre a ética profissional. A partir das questões que compõem a segunda parte do questionário, apresenta-se na Tabela 2 o questionário direcionado ao tema desta pesquisa, posteriormente, analisado.

Tabela 2 – Percepção sobre as influências da ética na formação

Categoria	Classificação	Frequência	Percentual (%)
A Ética é fundamental para a sua formação acadêmica	Totalmente	30	62,50
	Sim, mas existem outros princípios	18	37,50
	Não	00	00,00
Maior importância à prática da Ética	Sim	44	91,70
	Não	04	08,30

Melhor abordagem dos princípios éticos	Com certeza	47	97,90
	Não	01	02,10
Influência da Ética para sua formação	Auxilia a ter o discernimento no desempenho íntegro da profissão	42	87,50
	Ajuda a ter um convívio harmonioso no exercício da profissão	06	12,50
Possibilidade de adaptar atitudes comportamentais por meio da ética	Pelo uso do Código de Ética do Profissional Contábil	32	66,70
	Por meio dos princípios morais do caráter pessoal	16	33,30
Total dos respondentes		48	100

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

É notório, na Tabela 2, que 100% dos respondentes reconhecem que a ética é fundamental para sua formação acadêmica, onde 62,50% concordam totalmente e 37,50% acreditam que, além da ética, existem outros princípios pertinentes. Prosseguindo a analogia, 91,70% dos alunos acreditam que se deve atribuir maior importância à prática da ética. Relacionado ao ensino dos princípios éticos, foi questionado sobre haver uma melhor abordagem dos princípios éticos. Teve-se como resultado do levantamento 97,90% de afirmação. Já referente à influência da ética na formação dos alunos, principal ponto desta pesquisa, 87,50% afirmaram que a ética auxilia a ter o discernimento no desempenho íntegro da profissão; e 12,50% apontam que ajuda a ter um convívio harmonioso no exercício da profissão. Por fim, abordando a possibilidade de adaptar as atitudes comportamentais por meio da ética, 66,70% dos discentes reconhecem que se dá pelo uso do Código de Ética do Profissional Contábil; e 33,30% pelos princípios morais de caráter pessoal.

Com base na análise das respostas do questionário, os discentes reconhecem que a ética é fundamental para a formação acadêmica do profissional contábil e a abordagem dos princípios éticos necessita de um empenho maior, acreditando que se deve atribuir maior importância à prática ética na vida profissional. A maioria aponta que a influência da ética na formação profissional do contador no mundo de hoje auxilia a ter o discernimento no desempenho íntegro da profissão e o uso do Código de Ética do Contador é um instrumento que adapta as atitudes comportamentais do profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, verificou-se a influência da ética na formação profissional do contador no mundo de hoje. Para reforçar essa argumentação, foi elaborado um estudo descritivo, utilizando a técnica de levantamento (*survey*), analisando-se de forma descritiva os dados coletados pelo questionário. O levantamento ocorreu com os discentes do 7º (sétimo) e 8º (oitavo) períodos, do curso de ciências contábeis, da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), obtendo-se 48 respostas, dentre os 80 alunos matriculados em ambos os períodos do semestre 2020.1.

Quanto aos respondentes, todos já cursaram a disciplina de Ética Profissional no referido curso, havendo a predominância do sexo feminino (56,25%), sendo que a maior parte dos alunos está cursando o 8º semestre (70,80%). De acordo com os resultados, divide-se pela metade aqueles que exercem atividade remunerada na área contábil (25% recebe até 1 salário mínimo e 25% recebe entre 1 e 2 salários mínimos) e aqueles que não exercem função remunerada na área. Os 72,92% são consideravelmente jovens, entre 19 a 23 anos, sendo o mais novo de 19 anos e o mais velho dos alunos 38 anos de idade.

No que diz respeito ao objetivo proposto pela pesquisa, pode-se afirmar que o mesmo foi atingido com êxito, visto que foi possível perceber as influências da ética na formação profissional do contador por meio das respostas dos discentes. Observa-se que foi refletida a função e a importância da ética para a formação e a prática do contador e, principalmente, identificar que a ética tem influência na formação profissional no auxílio do discernimento referente ao desempenho íntegro da profissão e o Código de Ética do Profissional Contábil é o instrumento que rege as atitudes e ações do contador. Tais resultados convergem com as pesquisas desenvolvidas anteriormente.

Então, é possível afirmar que a ética é essencial para a conduta harmoniosa do contador, influenciando diretamente nas ações cotidianas, como alicerce, auxiliando no provimento do discernimento necessário para uma conduta zelosa e íntegra no exercício da profissão. Como já nos retrata Lisboa (2010, p.76), o contador lida todos os dias com situações que colocam à prova seus valores éticos. Cabe-lhe ser capacitado e dotado do conhecimento de todos os princípios éticos de sua classe para ter uma conduta sábia, perante os valores fundamentais de sua carreira.

Assim, considera-se que este estudo trouxe fatores e posicionamentos que contribuem para a reflexão dos discentes e profissionais, assim como a abordagem maior aprofundada da ética profissional no ensino, formando profissionais capacitados para exercer virtuosamente as

suas funções. Aponta-se também como fator positivo a amplitude da amostra, considerando-se que a quantidade de respondentes em relação ao universo total, ou seja, o tamanho da amostra foi bastante ampla, podendo-se afirmar que os resultados finais refletem a realidade do momento pesquisado. Também a aplicação remota auxiliou bastante no grande número de respondentes, não se questionando ou suspeitando sobre a fidedignidade das informações. Como a ética deve ser abordada em qualquer profissão, sugere-se também que o mesmo questionário, devidamente adequado, seja aplicado nos demais cursos da universidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francisco José dos Santos. **Adesão do contabilista ao Código de ética da sua profissão: um estudo empírico sobre percepções.** Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-23012006-103126/ptbr.php>>. Acesso em 27 de julho de 2019.

AUGUSTO, Thomas Alves. **A Ética Contábil no cotidiano do profissional contabilista.** Disponível em: <<http://www2.uesb.br/cursos/contabeis/wp-content/uploads/MONOGRAFIA-THOMAS-AUGUSTO-2017.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

BOFF, Leonardo. **Ética profissional: entendimento dos acadêmicos de Ciências Contábeis da Unoesc.** Unoesc & Ciência - ACSA, Joaçaba, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/acsa/article/view/170>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE – CFC. Normas de Auditoria Profissional e Técnicas, Qualificação Técnica, Educação Continuada e de Revisão pelos Pares. Código de Ética Profissional, 2019.

FANTONI, Fernando Becki; JUNG, Patrícia Martins. **Ética Geral e Profissional em Contabilidade: Um estudo sobre a postura de discentes e profissionais em Contabilidade.** Revista de Contabilidade da UFBA, Salvador-Bahia. V. 12, N. 2, p 150-165, mai-ago 2018.

FONTES, Cleverson Luiz; BATISTA, Halcima Melo. **Ética na docência: um estudo nas instituições de ensino superior de Natal / RN.** Contabilidade Vista & Revista. Belo Horizonte, v.16, n.1, p 9-30, abril/2005.

FORTES, José Carlos. **Manual do Contabilista: uma abordagem teórico-prática da profissão contábil.** São Paulo: Saraiva 2005.

IUDÍCIBUS, Sérgio de; MARION, José Carlos. **Introdução à teoria da contabilidade: para o nível de graduação.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985. Disponível em: <http://afilosofia.no.sapo.pt/12KantBibliografia.htm>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

LISBOA, L. P. **Ética geral e profissional em contabilidade** / Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras; direção geral Eliseu Martins – 2 ed. – São Paulo: Atlas, 1997. 7ª reimpressão, FIEPECAFI, 2006.

_____. **Ética geral e profissional em contabilidade**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 174 p.

MASIERO, Gilmar. **Administração de Empresas**. São Paulo: Saraiva, 2007.

MOREIRA, Joaquim Manhães. **A ética empresarial e o Novo Código Civil**. Disponível em: <<http://www.eticaempresarial.com.br/index1.htm>> . Acesso em: 20 ago. 2019.

NASCIMENTO, Cristiano . O tema “ética” na percepção dos alunos de graduação de ciências contábeis em universidades da região sul do Brasil. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, Florianópolis, v. 7, n. 14, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/contabilidade/article/view/2175-8069.2010v7n14p75>> . Acesso em: 10 jun. 2019.

PRAÇA, F. S. G. Metodologia da pesquisa científica: Organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. *Revista Eletrônica: Diálogos Acadêmicos*, v. 8, n 1, p. 72-87, jan./jul. 2015.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2.ed. Rio Grande do Sul: Universidade Feevale, 2013.

ROBERTO, C. S. **Ética em pensamentos – Reflita a respeito**. Coletânea, Comissão de Ética da UEMG. Disponível em: < <http://www.uemg.br/downloads/ETICA%20-%20FRASES%20E%20PENSAMENTOS%20-%20setembro-2015.pdf>>. Acesso em: 17 jun.2019.

ROSIANE, Maria. **A Ética no exercício da profissão contábil**. Disponível em: http://sinescontabil.com.br/monografias/trab_profissionais/rosiane.pdf. Acesso em: 21 agos. 2019.

SÁ, Antonio Lopes de. **Ética Profissional**. 6. ed. São Paulo – SP: Atlas, 2005.

VALLS, Álvaro L. M. **O que é Ética**. Coleção Primeiros Passos - Nº 177 ISBN 85-11- 01177-3. Editora Brasiliense, 1994.

CAPÍTULO 22

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS

Jussara Ferreira de Souza Guedes, Docente, Faculdade FILOS, Secretaria Municipal de Educação de Águas Lindas de Goiás

RESUMO

O presente texto é resultado de uma pesquisa bibliográfica, teórica com análise documental, o texto tem como objetivo apresentar uma reflexão teórica sobre o conceito de formação inicial e formação continuada com o intuito de discutir a especificidade e a devida importância de cada uma delas no contexto da educação brasileira, enquanto políticas públicas de educação, abordando desafios e problemáticas da área de educação infantil enfrentadas pelos profissionais em sua trajetória de formação e atuação. O embasamento teórico se deu considerando os documentos oficiais que pautam a trajetória dessa educação e teóricos que pesquisam e estudam o assunto, como pautado em Nóvoa (2002), Gatti (2008) e outros.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial. Formação Continuada. Políticas Educacionais. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente texto discute o tema formação de professores, tanto inicial quanto continuada, especificamente da Educação Infantil. O tema foi escolhido considerando a necessidade de aprofundamento teórico quanto ao conceito de cada formação (inicial e continuada) para buscar entendimento através deles sobre as práticas utilizadas em cada uma delas e o entendimento crítico das políticas públicas usadas para o planejamento e ações dessas formações.

O estudo sobre este tema precisa ser analisado considerando autores renomados, documentos nacionais para que possamos avançar no conhecimento e planejamento de ações que efetivem propostas de Formação aos professores de sobre maneira os professores da Educação Infantil. Vários pesquisadores se dedicam a esse tema e a partir de 1990 – período de retomada da democracia - vem crescendo o planejamento e a oferta da formação continuada. O texto tem como objetivo apresentar uma reflexão teórica sobre o conceito de formação inicial e formação continuada com o intuito de discutir a especificidade e a devida importância de cada uma delas no contexto da educação brasileira, enquanto políticas públicas de educação, abordando desafios e problemáticas da área de educação infantil enfrentadas pelos profissionais em sua trajetória de formação e atuação.

Com esse pano de fundo, o presente texto é um recorte de uma pesquisa bibliográfica, teórica com análise documental. A pesquisa bibliográfica e documental possibilitou suporte teórico para conceituar, entender e diferenciar a educação inicial e continuada dos professores trazendo a importância de cada uma delas na construção profissional docente especificamente da Educação Infantil, pautado em Nóvoa (2002), Gatti (2008) e outros, bem como compreender a história da formação continuada no Brasil e, as políticas públicas que advogam essa modalidade de formação, como a Lei de Diretrizes e Bases, o Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 e a Resolução CNE/CP Nº 2 de 27 de outubro de 2020 assim como teóricos que pesquisam sobre a formação docente seja ela inicial ou continuada.

Para uma melhor compreensão textual, dividimos o mesmo em dois momentos. No primeiro momento o texto aborda o conceito de formação inicial e formação continuada para diferenciar cada uma delas mostrando que uma dá seguimento a outra e que as duas são importantes para o bom desenvolvimento profissional. No segundo momento o texto aborda sobre as políticas públicas que advogam a formação continuada analisando simplificadaamente duas leis: LDB e o PNE dialogando com as atuais resoluções do CNE que tratam da formação inicial e continuada de professores. Como considerações finais é apresentada uma reflexão teórica sobre conceitos de formação de professores, bem como das políticas educacionais, assim como o desafio de planejar ações para um curso de formação continuada para professores da Educação Infantil.

CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

O objetivo desse texto é discutir sobre a importância da formação de professores, tanto inicial quanto continuada, conceituando essa formação e apresentando como ela é feita por meio de alguns autores que estudam sobre o assunto e as leis que advogam. A verticalização da análise sobre o processo de formação inicial e formação continuada de educadores nos revela dimensões importantes de sua singularidade, significação e reciprocidade dessas dimensões na vida profissional.

A formação profissional tem como objetivo capacitar o indivíduo para o desenvolvimento de atividades específicas à profissão que se pretende atuar. A formação inicial do professor, curso de Pedagogia, visa habilitá-lo para lecionar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I, podendo atuar na Gestão Educacional, Coordenação Pedagógica, Sala de

Recurso, Orientação Escolar, bem como em espaços não escolares. Na Educação Infantil o professor pedagogo é habilitado a lecionar nas três etapas. 1ª Etapa (de seis meses a um ano e seis meses); 2ª Etapa (de um ano e sete meses a três anos e onze meses) e 3ª Etapa (quatro e cinco anos), sabendo que as duas primeiras etapas são oferecidas em creches. Segundo a Lei de Diretrizes e bases de Educação Nacional (LDB de 1996) o professor deve ter o curso de graduação em Pedagogia e os professores que atuam no Ensino Fundamental II (do sexto ao nono ano) e no Ensino Médio precisam fazer uma graduação em disciplinas específicas, em cursos de graduação na modalidade Licenciatura, como por exemplo, em cursos de matemática, geografia, história, entre outros.

O exercício da docência vai além de conhecimento em determinada disciplina. Devido à complexidade do trabalho docente, este exige o domínio de saberes em várias áreas, demandando uma formação constante do professor que excede um currículo linear. Esta situação condiz com os desafios atuais dos profissionais da educação, e em particular, com os professores que atuam na Educação Infantil, foco de análise neste trabalho. Dentre os fatores determinantes para a concretização de uma educação de qualidade, considera-se desafiador à compreensão do processo de profissionalização e atuação docente nas instituições educacionais. Adotamos como referência o entendimento formulado por Nóvoa (2002), quando afirma que:

A investigação científica esforçou-se por desenvolver os instrumentos necessários à redução progressiva do desvio entre os objetivos educacionais (à medida do professor) e os resultados concretos (à medida dos alunos). A pedagogia seria algures essa ciência aplicada que nos permitiria controlar as situações pedagógicas e moldá-las na mais próxima configuração possível dos nossos desejos de educadores profissionais. (NÓVOA, 2002, p. 33).

Quando Nóvoa (2002) diz “moldar” as situações pedagógicas, ele se refere à condição necessária ao curso de formação inicial para professores como uma ciência que tenta se aproximar ao máximo dos nossos desejos de educadores em sanar desafios que surgem cotidianamente na realidade da sala de aula. A pedagogia seria a ciência aplicada que nos ajudaria a controlar situações metodológicas e afins pedagógicas, sendo de grande importância para o reconhecimento da profissão. Atualmente esta tem sido vista por muitos como uma primeira e importante etapa na trajetória formativa dos educadores. Entende-se que mesmo sendo importante, esta não é suficiente para um bom desempenho que o campo profissional exige.

O campo de formação inicial para professores tem buscado mudanças, superando as concepções que restringem a formação e atuação docente. A formação docente não é mais vista como técnica, sendo esta reconhecida e relacionada à educação como uma produção histórica

e social. A par desse desafio, muitos aspectos da formação do professor precisam ser mais aprofundados e definidos para que possam sofrer uma intervenção e uma significativa mudança. A formação de professores analisada em diferentes momentos históricos demonstra concepções e realidades também diferenciadas, como se refere Nóvoa (2002) e Gatti (2006). A visão simplista de antes diria que a função do professor é de ensinar, reduzindo este ato a uma forma mecânica de trabalho, sendo que a normatividade básica da educação provém de um saber mais radical, de um saber dos valores que, em última análise, estruturam o ser e a cultura do homem na sociedade. Para melhor compreensão desta perspectiva Cunha (2013, p. 29) diz:

Os estudos que têm sido feitos neste sentido mostram que pela educação de professores deverá passar, certamente, uma nova concepção do processo ensino-aprendizagem que derivará da recolocação do conhecimento na perspectiva histórico-social.

Essa mudança que vem afetando a concepção de conhecimento e incluindo novos pensamentos, tem tido importante influência no campo da formação de professores, trazendo fragilidade à perspectiva da racionalidade técnica como base da docência. Pensar na formação de professores que possam reconhecer seu papel social, nos faz refletir também sobre a importância da continuidade dessa formação, ou seja, a importância dessa formação continuada para professores frente aos desafios que se tornam cada vez mais presentes no contexto educacional. Mas o que entendemos sobre formação continuada?

O conceito de formação continuada é amplo, podendo este ser entendido como uma formação planejada após a conclusão da graduação ou a formação para aqueles profissionais que estão em exercício do magistério. A formação ocorre mediante a realização de encontros pedagógicos nas instituições educacionais, seminários, cursos de diversas naturezas oferecidos pelas Secretarias Municipais de Educação e Instituições de Educação. Sob o rótulo de formação continuada,

[...] se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. Muitos desses cursos se associam a processos de educação a distância, que vão do formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com materiais impressos. (GATTI, 2008, p. 57)

Na análise formulada por Nóvoa (2002), este classifica os projetos de formação continuada em quatro modelos,

- 1) Forma Universitária – projetos de caráter formal, extensivo, vinculados a uma instituição formadora, promovendo titulação específica;
- 2) Forma Escolar – cursos com bases estruturadas formais definidas pelos organizadores ou contratantes, os programas, os temas e as normas de funcionamento são definidos pelos que contrata, e geralmente, estão relacionados a problemas reais ou provocados pela incorporação de inovações;

3) Forma contratual – negociação entre diferentes parceiros para o desenvolvimento de um determinado programa. É a forma mais comum de oferta de cursos de formação continuada sendo que a oferta pode partir de ambas as partes;

4) Forma Interativa – reflexiva, as iniciativas de formação se fazem a partir da ajuda mútua, os professores em situação de trabalho mediado pelos formadores (NÓVOA, 2002, p. 52).

Conforme a análise de Nóvoa (2002) a primeira forma trata-se de cursos formais e extensivos de pós-graduação *Lato Sensu* que titula o professor em especialista nesses cursos, em que os professores escolhem uma área da educação e se especializam nesta área e a pós-graduação *Stricto Sensu* que titula o professor em Mestre ou Doutor, que além de oferecer o estudo tem o objetivo de promover ciência através de pesquisas nas linhas escolhidas para estudo, esta modalidade contribui muito para o desenvolvimento da Educação.

A segunda forma trata-se de cursos normalmente contratados pelas prefeituras através de suas Secretarias de Educação, sendo nestes casos realizados por instituições de educação que possam trabalhar as necessidades que a priori são levantadas por eles muitas vezes desconhecendo as especificidades do público que os contrata. Atualmente as escolas também podem planejar momentos de formações continuadas planejadas pela equipe gestora da escola.

A terceira forma é bem característica dos programas oferecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), onde hoje se fala em convênio. Para professores da Educação Infantil o MEC até 2018 não ofertava programas de formação continuada para essa categoria de professores.

A quarta forma, caracterizada pela relação interativa e reflexiva entre os pares, ocorre mediante as iniciativas dos professores na instituição e destes com outras instituições e as Secretarias de Educação dos Municípios. Esta forma costuma ser bem produtiva, pois alcança melhor os anseios locais as especificidades de cada unidade escolar pois a ajuda mútua produz uma linguagem acessível ao entendimento de todos os envolvidos no processo.

Outro aspecto destacado por Nóvoa (2002) refere-se ao entendimento sobre Formação Continuada como uma dimensão específica, portanto, diferentemente de um prolongamento da formação inicial, sendo essa caracterizada, de acordo com o citado autor com forte componente da tradição acadêmica, onde os saberes contextuais da prática são raramente incluídos.

A proposta de Formação Continuada para professores em exercício do magistério precisa ser diferenciada, estabelecendo outra relação entre o saber e o poder, segundo Barroso (1997, p. 74) “Trata-se de criar condições em que se possa estabelecer uma integração entre o

lugar de aprender e o lugar de fazer, bem como é preciso que sejam criadas condições para que se produza outra relação entre saber e poder.”.

Essa perspectiva envolve o respeito mútuo entre os envolvidos no processo, pautando-se no estímulo e na valorização de mudanças necessárias ao desenvolvimento profissional. Observa-se que essa situação nem sempre acontece, porém, analisando todas essas formas apresentadas e todas essas reflexões sobre a formação inicial percebem-se o quanto é importante a Formação Continuada na vida profissional dos educadores. As quatro formas de projetos de formação continuada destacadas por Nóvoa (2002) acontecem no contexto educacional do Brasil, tendo ampliado o seu crescimento e afirmado um discurso de atualização e necessidade de renovação.

Vista a importância da formação continuada para o desenvolvimento do professor e para a melhoria na educação do país, nas últimas décadas foram implementadas políticas públicas para a oferta dessa formação aos professores em exercício do magistério, essas políticas deram aos municípios autonomia de planejar e executar essas formações, mas as políticas formalizadas não sustentaram a garantia dessa oferta de formação continuada, percebemos também que para professores da Educação Infantil tampouco houve oferta dessa formação oferecida pelo MEC antecedendo o ano de 2018.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA

Com a mudança de paradigma na formação de professores nas últimas décadas, percebe-se que o pensamento e a proposta de um ensino técnico, abriu espaço para a formação além das necessidades conteudistas. Nóvoa (2002, p. 26) afirma a compreensão do professor como um protagonista de sua história profissional, sendo esse participante de mudanças do cenário educacional e de seu processo de formação. Entendendo que a formação contínua desse profissional é fator importante para a melhoria do ensino, buscou-se a formulação de novas propostas e programas de ampliação dos investimentos públicos a políticas de formação continuada.

A partir da década de 1990, o MEC, em parceria com os estados e municípios, implementou novos programas de formação continuada para os profissionais da educação, principalmente, relacionados com os professores dos anos iniciais da Educação Básica. No Brasil, dentre os documentos que têm norteado as propostas e as políticas públicas de formação continuada, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 10.172/2001) e o documento

Orientações Gerais da Rede nacional de Formação Continuada, instituído pela Portaria MEC 1.403/2003 e a Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020.

A LDB, Lei 9394/1996, provocou especialmente os poderes públicos quanto a obrigatoriedade dessa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos, como destacamos a seguir:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996).

Evidencia-se o artigo 67 com seus incisos, no intuito de comentar somente três que se vinculam à formação continuada. O inciso II, diz que o poder público e privado tem que oferecer aperfeiçoamento profissional continuado, não vou me ater ao conceito específico das palavras do texto da LDB mas aperfeiçoamento entendemos como uma forma de se aperfeiçoar nas atividades de profissão. Quando se refere ao licenciamento remunerado especificamos como exemplo o mestrado. O inciso IV indica a valorização e o incentivo financeiro ao profissional da educação que buscar por uma formação continuada e garantir títulos através dela, já o inciso V, prevê que o professor tenha já incluído em sua jornada de trabalho o momento para estudo planejamento e avaliação.

Pode-se destacar, ainda outro artigo da mesma lei, que apresenta “Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL,1996). Nessa proposta de incentivo ao ensino a distância, temos várias plataformas de instituições públicas e privadas que promovem essa formação. Outro artigo que se dirige a Formação Continuada é o de número 87, § 3º, inciso III, em que fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”.

Observa-se que a LDB favorece ainda que de modo limitado, uma conquista para os profissionais da educação, em particular, em relação aos programas de formação continuada de

professores, ao definir que a responsabilidade com a educação no país se fará mediante a atuação dos três níveis da administração pública, no âmbito Federal, Estadual e Municipal. Em consonância com esse processo, o Governo Federal ocupou-se de regulamentar uma política de financiamento sistemático, para a manutenção e desenvolvimento da formação docente, utilizando-se, num primeiro momento, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico Valorização do Magistério (FUNDEB). Embora tenha limitações na conquista de ações que favoreçam a inclusão de milhares de brasileiros no Ensino Fundamental, o FUNDEB é um instrumento importante para efetivação da LDB. Esse aspecto positivo de legislação foi assinalado por Gatti:

A lei que instituiu o FUNDEB deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas. (GATTI, 2008, p. 64).

Embora a LDB ofereça amparo legal para o desenvolvimento da Formação Continuada, ela não se manifestou quanto aos princípios e procedimentos que esse tipo de formação deveria assumir, sendo estes aspectos tratados em outros documentos elaborados posteriormente, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Resolução nº 2/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE) 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”.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é um documento fruto de estudos e debates onde orienta as políticas públicas da educação no país, no período de 2014 a 2024. Nesse novo documento estão explicitadas as metas e as estratégias para o ensino em todos os níveis, da Educação Infantil até a Educação Superior. Considerando o que é central para o nosso estudo, destacamos a parte do texto expresso que traz referências sobre a Formação Continuada. Essa meta prevê:

[...] formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

Dentre as estratégias para cumprimento da Meta 16, destacamos:

16.1. realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios;

16.2. consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3. expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em libras e em braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4. ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5. ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6. fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. (BRASIL, 2014).

As estratégias da meta 16 norteiam o trabalho que cada seguimento deverá desenvolver, seja no âmbito federal, estadual e municipal. O documento explicita a importância da Formação Continuada e define objetivamente algumas das estratégias que deverão ser encaminhadas para a concretização da meta. Tais documentos favorecem e são indicativos para a garantia de direitos e o planejamento de ações que possam favorecer mudanças significativas na educação no país. Vários desafios necessitam ainda ser superados, mediante ações que façam valer a garantia de direitos conquistados nos últimos anos em relação à Formação Continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho de conceitos e apresentações de leis caminho pela linha histórica atual mas sempre voltando a questões existentes ao longo dos anos, mesmo havendo várias conquistas a formação inicial, como quando instituiu o curso superior de Pedagogia para habilitar os profissionais professores, em que a formação inicial não era mais vista como técnica, mas como uma produção histórica social, na qual a função do professor nessa formação não era meramente de ensinar, a racionalidade técnica não era a base da docência levando o professor a reconhecer seu papel social.

Atualmente, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, trás um texto básico omissivo às transformações e que pretende capacitar o futuro profissional professor a ensinar o que propõe a Base Nacional Comum Curricular e não trás nenhuma superação a resolução anterior Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 uma vez que a Resolução de 2015 contempla e amplia o quem vem já propõe a Base Nacional Comum Curricular, para a construção dessa resolução não houve participação de especialistas na área: grupos de estudos e universidades que desenvolvem pesquisas sobre a formação e a profissionalização docente, a atual resolução tem

a centralidade na prática pela prática em um estudo aligeirado da parte teórica, diminuindo o papel da formação inicial, é prescritiva quando força a mudança de currículo nas Universidades e Faculdades de pedagogia, distancia a teoria da prática, resume o estudo em saber aplicar a Base Nacional Comum Curricular onde o que está em evidência é o saber fazer.

Para a formação continuada a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 trás três dimensões que consideram fundamentais:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional.

A referida Resolução em seu texto diz que a formação continuada é componente essencial para a profissionalização docente, porém direciona o documento para uma formação em aplicabilidade da Base Nacional Comum Curricular. Provavelmente este documento será priorizado em todas as formações continuadas planejadas em nível de MEC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

CUNHA, Maria Isabel. **O Bom Professor e sua Prática**. São Paulo: Papyrus Editora, 2013.

_____. Aprendizagem da Docência em Espaços Institucionais: É possível fazer avançar o campo de Formação de Professores? 2014. **Revista Avaliação**. In: <https://www.scielo.br/j/aval/a/QqsDjVj8k8pB6fLdhHr6qHs/abstract/?lang=pt> Acesso: 21 de janeiro de 2016.

GATTI, Bernadete A. Análise da Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. N. 37 jan/abr, 2008.

SANTOS, Edlamar Oliveira. Políticas de formação Continuada para os Professores da Educação Básica. 2011. **Anais da ANPAE**. <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf> Acesso: 20 de janeiro de 2016

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Portugal: Educa Lisboa Editora, 2002.

CAPÍTULO 23

DOI: 10.47402/ed.ep.c202178717462

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Maria do Socorro Souto Braz, Professora Doutora Cedida a UPE, *Campus* Mata Norte.

RESUMO

Considerando a importância do ensino de Ciências e Biologia na educação básica, essa pesquisa é o resultado de uma revisão de literatura, cujo objetivo do estudo foi analisar e informar sobre a importância do ensino de Ciências e Biologia na educação básica. A revisão de literatura contou como base quatorze livros e seis artigos selecionados onde utilizou-se as seguintes palavras-chave: “ensino de ciências; educação infantil; anos iniciais, ensino fundamental; ensino de biologia. A fim de verificar a importância desses conhecimentos no processo de aprendizagem dos estudantes. Com base nos resultados encontrados, constatou-se que o ensino de Ciências e Biologia são importantes, necessário e eficientes, uma vez que, desenvolve no estudante a mentalidade científica, ampliando o seu conhecimento e seu posicionamento diante o mundo em que vive. Conclui-se destacando que o processo de ensino-aprendizagem de Ciências e Biologia deve ser vivenciado desde a Educação Infantil até o Ensino Médio de forma contextualizada, sempre considerando os conhecimentos prévio dos estudantes, para que o processo de aprendizagem seja construído de forma significativa, ética, crítica, reflexiva, tendo consciência da importância dele na sociedade, na comunidade e que seja um atuante histórico e cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Ciências. Biologia. Protagonismo. Conhecimento. Contextualização.

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências e Biologia nas turmas da Educação básica é de suma relevância para todos os estudantes, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Acredita-se que a partir do momento, que entendimento do funcionamento dos mecanismos do seu corpo, a compreensão dos fatores bióticos e abióticos, bem como sua interação com a natureza a partir de informações biológicas primordiais sobre a interação que existe entre os seres vivos na natureza e a importância do conhecimento científico, é possível mostrar a sua importância seus direitos e deveres com a sociedade e o ambiente na qual eles estão inseridos.

Nessa perspectiva Blaszko; Ujiie e Carletto (2014, p.152) afirmam que:

O ensino de ciências aborda conteúdos articulados com a realidade, com o meio ambiente, com o desenvolvimento do ser humano, com as transformações tecnológicas dentro de outros temas. A reflexão e a ação sobre o meio natural, físico e social possibilitam que a criança desde a primeira infância possa observar, manusear, explorar, investigar e construir conhecimentos científicos.

O ensino de Ciências na educação infantil e no ensino fundamental anos iniciais, é relevante pelo seu contexto no cotidiano das crianças, sabe-se que tanto na faixa etária da educação infantil, como nos anos iniciais do ensino fundamental as crianças estão em processo de descoberta sobre o mundo que os cercam, onde constata-se que a curiosidade faz parte da vida delas. Nessas duas faixas etárias, observa-se a fase dos “por quê”, onde elas solicitam explicações sobre tudo que chame a sua atenção. Nesse sentido, os PCN de Ciências da Natureza (Brasil, 1997, p.7) ressaltam “a importância do ensino de Ciências no Ensino Fundamental, destacando que os alunos sejam capazes de perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente”.

Quanto a importância do ensino de Biologia no Ensino Médio, segundo Krasilchik (2004, p. 12) enfatiza que “espera-se que ao concluir o ensino médio, o aluno esteja alfabetizado e portanto, além de compreender os conceitos básicos da disciplina, seja capaz de pensar independentemente, adquirir e avaliar informações, aplicando seus conhecimentos na vida diária”

Porém, atualmente, sabe-se que o ensino de Ciências e Biologia vem sendo bastante discutido na literatura científica, como também no ambiente escolar pelos professores, devido à falta de interesse dos alunos da Educação Básica. Nesse contexto, segundo relato de professores, acredita-se que o desinteresse por esses componentes seja pela falta de atividades práticas, pela falta de laboratório, entre outros motivos. Por sua vez, parte dos alunos acham o componente desinteressante, alguns relatam em sala de aula que o tema é muito complicado, chegando a achar desnecessário.

Diante do exposto, essa revisão de literatura teve como objetivo analisar e informar sobre a importância do ensino de Ciências e Biologia na Educação Básica.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS

Quando se fala no ensino de Ciências, automaticamente associa-se aos estudos dos fenômenos físicos e químicos, estudo sobre o corpo humano, animais e plantas. Nesse sentido, constata-se que “ensino de Ciências deveria contribuir para a compreensão da natureza por meio da apropriação pelo aluno do conhecimento científico, e possibilitar a análise crítica da aplicação do mesmo na sociedade, de modo a estabelecer relações com o desenvolvimento econômico e social” (SICCA, 1998, p.19).

Segundo, Roden e Ward (2010, p.15) sobre o ensino de Ciência explicam que:

o conhecimento e o entendimento da ciência devem ocorrer juntamente com o desenvolvimento da compreensão dos procedimentos das habilidades processuais; que, para o bem-estar futuro do indivíduo e da sociedade, não se deve ignorar as posturas dos alunos para com a ciência.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino de Ciências na Educação Infantil, de acordo com Studart (2011, prefácio) afirma que:

É comum considerar que os pequeninos ainda não possuem grau de abstração necessária para uma aprendizagem das ciências mas, recentes e confiáveis estudos demonstram que o contato das crianças com a ciência é importante e desejável na faixa de idade pré-escolar.

O ensino de Ciências nas turmas do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, segundo Fracalanza; Amaral e Gouveia (1986, p. 26-27) deve ser aprendido pelos seguintes motivos:

Contribui para o domínio das técnicas de leitura e escrita; permite o aprendizado dos conceitos básicos das ciências naturais e da aplicação dos princípios aprendidos a situações práticas; possibilitar a compreensão das relações entre a ciência e a sociedade e dos mecanismos de produção e apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos; garante a transmissão e a sistematização dos saberes e da cultura regional e local.

De acordo com os PCN de Ciências (Brasil, 1998, p. 19) o ensino de ciências Naturais nas escolas, nas turmas do Ensino Fundamental:

Tem sido praticado de acordo com diferentes propostas educacionais, que se sucedem ao longo das décadas como elaborações teóricas e que, de diversas maneiras, se expressam nas salas de aula. Muitas práticas, ainda hoje, são baseadas na mera transmissão de informações, tendo como recurso exclusivo o livro didático e sua transcrição na lousa; outras já incorporam avanços, produzidos nas últimas décadas, sobre o processo de ensino e aprendizagem em geral e sobre o ensino de Ciências em particular.

Segundo a UNESCO (apud HARLEN, 1994, p. 28-29) ressalta a importância do ensino de Ciências nos currículos escolares pelas seguintes razões:

- 1-As ciências podem ajudar as crianças a pensar de maneira lógica sobre os fatos cotidianos e a resolver problemas práticos simples;
- 2- As ciências, e suas aplicações tecnológicas, podem ajudar a melhorar a qualidade de vida das pessoas. As ciências e a tecnologia são atividades socialmente úteis que esperamos sejam familiares às crianças. Dado que o mundo tende a orientar-se cada vez mais num sentido científico e tecnológico, é importante que os futuros cidadãos se preparem para viver nele;
- 4- As ciências podem promover o desenvolvimento intelectual das crianças;
- 5- As ciências podem ajudar positivamente as crianças em outras áreas, especialmente em linguagem e matemática;
- 6 Numerosas crianças de muitos países deixam de estudar ao acabar a escola primária, sendo está a única oportunidade de que dispõem para explorar seu ambiente de um modo lógico e sistemático.
- 7 As ciências nas escolas primárias podem ser realmente divertidas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2001, p. 25) afirmam que:

“Ao se considerar ser o ensino fundamental o nível de escolarização obrigatório no Brasil, não se pode pensar no ensino de Ciências como um ensino propedêutico, voltado para uma aprendizagem efetiva em momento futuro. A criança não é cidadã do futuro, mas já é cidadã hoje, e, nesse sentido, conhecer ciência é ampliar a sua possibilidade presente de participação social e viabilizar sua capacidade plena de participação social no futuro.

Por sua vez Silva (2006, p.23) ao pesquisar sobre ensino e aprendizagem de ciências nas séries iniciais e concepções de um grupo de professoras em formação, constatou que:

Pesquisadores tais como Harlan e Rivkin (2000); Weissmann (1998); Carvalho et al. (1998); Charpak (1996); Driver et al. (1992); Gonçalves, (1997); Kamii e Devries (1986) ressaltam que o ensino de Ciências deve iniciar-se nas primeiras séries do Ensino Fundamental, visto que, nesse período da vida o ser humano está bastante interessado em explorar e descobrir fatos do dia-a-dia, e as crianças podem ir além da observação e descrição dos fatos.

Ainda nesse aspecto Silva (2006, p. 13) prossegue destacando a importância do ensino de Ciências, afirmando que:

No contexto atual, o ensino de Ciências deve favorecer, além da construção de conteúdo conceitual (conceitos, fatos), o desenvolvimento no aluno de atitudes científicas, habilidades e competências, que só podem ser conseguidas através de uma orientação adequada e consciente. Além disso, o ensino de Ciências deve fazer sentido para o aluno e ajudá-lo a não apenas compreender o mundo físico, mas a reconhecer seu papel como participante de decisões individuais e coletivas.

Arce, Silva e Varotto (2011, p.20) afirmam que através do Ensino de Ciências nos anos Iniciais da escolarização, as crianças:

Entram contato com as ciências, ampliam sua compreensão de mundo e de si mesmas enquanto membros da espécie animal humana, e que descobertas serão estas! Ao apreender, compreender, descobrir e descobrir-se neste mundo em que vivemos, por meio do ensino das ciências, estamos a formar indivíduos que possuem um pensamento imaginativo, disciplinado e investigativo.

Segundo Santana Filho, Santana e Campos (2011, p, 7) prosseguem afirmando que:

A disciplina de ciências nas séries iniciais pode ser muito mais explorada pelos professores. Percebendo-se que esse estudo, ainda é deixado de lado, dando prioridades às matérias mais básicas, e que, supostamente, os alunos irão necessitar ter mais conhecimento. A matéria de ciências é muito intrigante, estimuladora, inovadora e atrativa aos olhos das crianças, pois qual criança não se interessa pela natureza, pelas novas descobertas, experimentos, enfim, o professor pode usar de muitos artifícios para conquistar seu aluno, podendo trabalhar ao mesmo tempo, várias outras disciplinas.

Por sua vez, Santana Filho (2012, p.10) ao pesquisar sobre o ensino de ciências naturais nos anos iniciais do ensino fundamental: relevância e possibilidade ressaltam que:

A disciplina de Ciências Naturais nos anos iniciais pode ser muito mais explorada pelos professores. Percebemos que esse estudo, ainda é deixado de lado, dando prioridades às matérias mais básicas, e que, supostamente, os alunos irão necessitar ter mais conhecimento. As Ciências Naturais podem ser estimuladoras, inovadoras e

atrativas aos olhos das crianças, pois qual criança não se interessa pela natureza, pelas novas descobertas, experimentos.

Prosseguem Porto e Porto (2012, p. 29) enfatizando que “ensinar ciências nos anos iniciais é de suma importância, pois é nesse período que a criança constrói, aprimora e reconstrói conceitos sobre si mesma e sobre o mundo em sua volta, relacionando o que lhe é ensinado na escola ao que observa e aprende no seu cotidiano”.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com Krasilchik (2011, p.02), “a Biologia pode ser uma das disciplinas mais relevante e merecedoras da atenção dos alunos ou uma das mais insignificantes, dependendo do que for ensinado e da maneira como isso for feito”

Por sua vez, Borges e Lima (2007, p.2) ressaltam que:

o ensino de Biologia se organiza ainda hoje de modo a privilegiar o estudo de conceitos, linguagem e metodologias campo do conhecimento, tornando as aprendizagens pouco eficientes para interpretação e intervenção na realidade. Atender às demandas atuais exige uma reflexão profunda sobre os conteúdos abordados e sobre os encaminhamentos metodológicos propostos nas situações de ensino.

Já quando se pensa no objeto de conhecimento de Biologia, segundo Caldeira e Araújo (2009, p 20-21): “estuda de forma geral, os organismos vivos, de forma mais específica, estudam a origem da vida, a sua diversidade, os mecanismos de reprodução, as relações intra e interespecíficas, os processos evolutivos e uma incontável lista de outros processos biológicos”. Nesse contexto pode-se afirmar que a imaginação tanto dos adultos quanto das crianças, viajam na imaginação do mundo fantástico e encantado das ciências, associando esses conhecimentos por exemplo a realização de experimentação, uso de laboratório, viagens aos espaços.

Porém o que se verifica na realidade nas sala de aulas, é que muitas vezes esse conhecimento fica só na imaginação, devido a vários problemas, entre esse, pode-se destacar: a falta de contextualização do ensino, a fragmentação dos conteúdos abordados, nomes científicos difíceis e desconhecidos por parte dos estudantes, entre outros motivos, tornando assim o ensino de Ciências e Biologia desagradável, complicado, desinteressante e descontextualizado.

METODOLOGIA

Essa pesquisa é o resultado de uma revisão de literatura sobre a importância do ensino de Ciências e Biologia na Educação Básica, cujo objetivo do estudo foi analisar e informar sobre a importância da abordagem desses componentes curriculares na Educação Básica.

Essa pesquisa caracteriza-se como uma revisão de literatura ou de “pesquisa bibliográfica, pelo fato de ser desenvolvida com base em material elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos entre outros” (GIL, 2002, p.44).

Por sua vez, Flick (2013, p. 67), destaca que “[...]a realização de uma boa revisão da literatura consistirá em uma parte fundamental do relatório de pesquisa”. A forma como a literatura é usada no estudo evidenciará o domínio e a compreensão do pesquisador sobre o tema e a área abordada

A revisão de literatura dessa pesquisa baseou-se nas pesquisas de Fracalanza, Amaral e Gouveia (1986); Harlen (1994); Parâmetros Curriculares de Ciências da Natureza (Brasil,1997); Parâmetros Curriculares de Ciências da Natureza (Brasil,1998); Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais (Brasil. 2001); PCN+ Ensino Médio (Brasil, 2002); Krasilchik (2004); UNESCO (2005); Orientações curriculares para o ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (Brasil,2008); Zanon e Freita (2007); Porto, Ramos e Goulart (2009) Caldeira e Araújo (2009); Roden e Ward (2010); Krasilchik (2011); Arce, Silva e Varotto (2011); Porto e Porto (2012) pertinente a área de Ensino de Ciências e Biologia. Além dos livros citados, pesquisou-se artigos de autores tais como: Silva (2006); Borges e Lima (2007); Santana Filho, Santana e Campos (2011); Santana Filho (2012) Blaszkowski, Ujii e Carletto (2014) Campos e Campos (2017) que abordam também sobre o tema selecionado.

Quanto aos critérios de inclusão utilizaram-se os seguintes critérios: Palavras-chave: “ensino de ciências; educação infantil; anos iniciais, ensino fundamental; ensino de biologia.

A seleção dos artigos, bem como o levantamento dos resultados permitiram traçar o perfil sobre o conteúdo selecionado, permitindo a extração dos dados no processo ensino aprendizagem de ciências e biologia na educação básica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De posse dos resultados encontrados na revisão de literatura, constatou-se que a importância do ensino de Ciências na Educação infantil, segundo Arce, Silva e Varotto (2011, p. 61) ressaltam que:

O ensino de ciências para crianças pequenas em seus diferentes níveis, nada mais seja que a exploração do mundo real. Ao conhecer, cada vez mais, o ensino de ciências para crianças pequenas em seus diferentes níveis, nada mais seja que a exploração do mundo real. Ao conhecer, cada vez mais, o mundo em que está inserida, a criança não só o compreende melhor, mas ganha ao desenvolver habilidades de raciocínio.

Quanto a importância do ensino de Ciências no Ensino Fundamental, conforme a UNESCO (2005, p.4) destaca que:

O ensino de Ciências na escola deve proporcionar conhecimentos individuais e socialmente necessários para que cada cidadão possa administrar a sua vida cotidiana e se integrar de maneira crítica e autônoma à sociedade a que pertence. Deve, ainda, levar crianças e jovens a se interessar pelas áreas científicas e incentivar a formação de recursos humanos qualificados nessas áreas.

Ainda nesse sentido, a UNESCO (2005, p 5) prossegue enfatiza que:

É preciso, urgentemente, provocar uma mudança nas escolas e na maneira como tem sido tratado o ensino de Ciências nos espaços destinados à aprendizagem. Mais do que isso, é preciso revitalizar as escolas, envolvendo seus profissionais e alunos, tornando-as centros de irradiação e disseminação do conhecimento científico e tecnológico, ancorados nos valores da cidadania, solidariedade, participação, inclusão e bem-estar social.

Sendo assim, Geraldo (2009 apud CAMPOS; CAMPOS, 2017, p. 175) afirmam que:

Diante de tais considerações, é possível concluir que, para o ensino de Ciências Naturais para a Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor precisa estar preparado para instrumentar os alunos com o conhecimento científico historicamente acumulado, contextualizado nas questões sociais, econômicas, políticas e culturais de nossa sociedade e de nosso tempo.

Já em relação a importância do ensino de Biologia no Ensino Médio, segundo os PCN+ Ensino Médio (Brasil, 2002, p.19) ressaltam que:

Mais do que fornecer informações, é fundamental que o ensino de Biologia se volte ao desenvolvimento de competências que permitam ao aluno lidar com as informações, compreendê-las, elaborá-las, refutá-las, quando for o caso, enfim compreender o mundo e nele agir com autonomia, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos da Biologia e da tecnologia.

Acrescentando-se as informações citadas acima, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias) (Brasil, 2008, p.34) enfatizam que “a contextualização dos conteúdos com o ambiente escolar é colocada como ponto de partida para o estudo e a compreensão da Biologia”.

Quanto a importância do conhecimento biológico para os estudantes do Ensino Médio, comprova-se as afirmações de Krasilchik, (2004, p. 11) quando ressalta que:

a formação biológica contribui para que cada indivíduo seja capaz de compreender e aprofundar as explicações atualizadas de processos e de conceitos biológicos, a importância da ciência e da tecnologia na vida moderna, contribuindo para que o cidadão seja capaz, de usar o que aprendeu ao tomar decisões de interesse individual e coletivo no contexto de um quadro ético de responsabilidade e respeito que leve em conta o papel do homem

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)nº 9.394/96(Brasil, 1996), a educação básica no Brasil compreende três etapas: Educação Infantil, o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e o Ensino Médio, nesse sentido é de fundamental

importância que todos os estudantes , desde a Educação Infantil até o Ensino Médio adquiram competências e habilidades pertinentes a aprendizagem de Ciências e Biologia, para que os mesmos, segundo Krasilchik (2004, p. 21) possam “compreender, analisar e discutir a informação científica popularizada com base num conjunto de princípios éticos e morais, individual e socialmente construídos”. Fazendo uma correlação “entre Ciências e o cotidiano para que possa entender o porquê de várias coisas ao seu redor. Conseqüentemente, tal integração irá apontar para o caráter provisório e incerto das teorias científicas” (ZANON; FREITA,2007, p.101).

CONCLUSÃO

Diante dos resultados observados nessa revisão de literatura conclui-se destacando que o processo de ensino-aprendizagem de Ciências na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e o ensino-aprendizagem de Biologia no Ensino Médio é essencial e deverá ser vivenciado nas aulas dos estudantes da Educação Básica, uma vez que, esses componentes podem e devem ser trabalhados de forma interdisciplinar, contextualizada, correlacionando-se com os conteúdos de outros componentes curriculares associados aos aspectos tecnológicos, partindo-se sempre dos conhecimentos prévio dos estudante, para que o processo de aprendizagem seja construído de forma significativa, ética, crítica, reflexiva, tendo consciência da sua importância na sociedade, na sua comunidade e que seja um atuante histórico e cultural.

REFERÊNCIAS

ARCE, A.; SILVA, D. A. S. M.; VAROTTO, M. **Ensinando ciências na educação infantil**. Campinas: Alínea, 2011.

BLASZKO, C. E.; UJIIE, N. T.; CARLETTO, M. R. **Ensino de ciências na primeira infância: aspectos a considerar e elementos para a ação pedagógica**. In: UJIIE, N. T.; PIETROBON, S. R. G. **Educação, infância e formação: vicissitudes e que fazeres**. Curitiba: CRV, 2014, p. 152.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Casa Civil**, Brasília-DF, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências** (quatro primeiras séries da Educação Fundamental). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 136 p.

BRASIL.PCN+ **Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB.2008.

BORGES, R. M. R.; LIMA, V M. R. Tendências contemporâneas do ensino de biologia no Brasil. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, vol. 6, n.º 1.2007.

CAMPOS, R. S. P.; CAMPOS, L. M. L. O ensino de ciências naturais para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Dialogia**, São Paulo, n. 25, p. 167-178, jan./abr. 2017

CALDEIRA, A.M.A.; ARAÚJO, E.S.N.N. A Natureza da biologia e o ensino. *In*: CALDEIRA, A.M.A.; ARAÚJO, E.S.N.N.(ORG) **Introdução a Didática da Biologia** – São Paulo: Escrituras Editora. 2009

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRACALANZA, H; AMARAL, I. A.; GOUVEIA, M. S. F. **O ensino de ciências no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas,2002

HARLEN, W. **Enseñanza y aprendizaje de las ciencias**. 2ª ed., Madrid: Morata, 1994.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**.4ª ed. São Paulo, SP: EDUSP, 2011

PORTO A; RAMOS. L; GOULART. S. **Um olhar comprometido com o ensino de ciências**. 1ª ed. Belo horizonte: Editora Fapi, 2009.

PORTO, A.; PORTO, L. **Ensinar ciências da natureza por meio de projetos**: anos iniciais do ensino fundamental. Belo Horizonte:Rona,2012

RODEN, J.; WARD, H. O que é ciências? *In*: WARD, H.et al. *Ensino de ciências*. Porto Alegre:Artmed.2. ed. 2010

SALLES, G. D.; KOVALICZN, R. A. O “mundo” das ciências no espaço da sala de aula: o ensino como um processo de aproximação. *In*: NADAL, B. G. (Org.) **Práticas pedagógicas nos anos iniciais**: concepção e ação. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

SANTANA FILHO, A.B. ; SANTANA, J.R.S. ; CAMPOS, T.D. O ensino de ciências naturais nas séries/anos iniciais do ensino *In*: **V COLÓQUIO INTERNACIONAL** “Educação e Contemporaneidade.” São Cristovão-SE/Brasil. 21 a 23 de setembro 2011.

SANTANA FILHO, A.B. **O ensino de ciências naturais nos anos iniciais do ensino fundamental: relevância e possibilidade** *In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL “Educação e Contemporaneidade.”* São Cristóvão-SE/Brasil. 21 a 23 de setembro 2012.

SICCA, N.A. L. Para que ensinar ciências no mundo contemporâneo. *In: Atas do I encontro de formação continuada de professores de ciências, 1998.* Campinas: UNICAMP: 1998.

SILVA, A. F. A. **Ensino e aprendizagem de ciências nas séries iniciais: concepções de um grupo de professoras em formação.** 2006. 166 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Ensino de Ciências – Modalidade Química, do Instituto de Química da Faculdade de Educação e do Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo. 2006.

STUDART, N. Prefácio. *In: ARCE, A.; SILVA, D. A. S. M.; VAROTTO, M. Ensinando ciências na educação infantil.* Campinas: Alínea, 2011.

UNESCO. **Ensino de ciências: o futuro em risco.** UNESCO Document code:BR/2005/PI/H/13.Collation:5 p.2005.Disponível em <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139948>>. Acesso em 26.jun.2021.

ZANON, D. A. V.; FREITAS, D. A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem. **CIÊNCIAS & COGNIÇÃO.** v. 10. p. 93-103. 2007.

CAPÍTULO 24

DOI: 10.47402/ed.ep.c202178823462

UTILIZAÇÃO DA ÁREA VERDE DA ESCOLA COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NO ENSINO DA BOTÂNICA

Karolayne Larissa da Silva Andrade, Licenciada em Ciências Biológicas, UPE
Maria do Socorro Souto Braz, Professora Doutora Cedida a UPE
Naiara Fernanda de Melo Silva, Licenciada em Ciências Biológicas, UPE

RESUMO

A botânica é trabalhada no processo de ensino–aprendizagem como um tema de difícil linguagem e aplicação em sala de aula. Por tal razão, muitos estudiosos têm elaborado trabalhos que envolvam atividades prática associadas a ludicidade para sua explanação, com o intuito de tornar a aula atraente para professores e alunos. Diante do exposto, a presente pesquisa teve como objetivos analisar a vegetação existente na área verde da escola, realizando como estratégia didática uma aula expositiva dialogada e uma aula de campo para facilitar o processo de ensino –aprendizagem sobre o ensino da botânica. A referida pesquisa realizou-se em uma turma do Ensino Médio em Escola de Referência em Ensino Médio, localizada na cidade de Carpina–PE-Brasil. Os resultados foram satisfatórios por apresentarem caracteres positivos, representados pela absorção e concentração dos alunos sobre o tema abordado. Durante o desenvolvimento das estratégias didáticas, verificou-se a interação dos alunos, demonstrando a importância de uma aula expositiva dialogada ministrada com métodos que desconstrói aulas tradicionais que integram a ela uma aula participativa com características práticas, lúdicas e pedagógicas. Conclui-se destacando a importância da articulação de práticas nas aulas de botânica envolvendo o meio em que estão inseridos, como agente modificador do ensino aprendizagem de cada aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades Práticas. Botânica. Estratégias Didáticas, Aula de Campo.

INTRODUÇÃO

A abordagem do ensino de botânica não é fácil, professores e alunos não se identificam com o assunto, por se tratar de variados termos técnicos, de estruturas e nomenclaturas. Sendo assim, a Botânica adquire uma complexidade ainda maior, uma vez que o ensino na escola é basicamente descritivo causando distanciamento e desinteresse a quem é ministrada (MELO, 2012).

Araújo (2011, p. 12- 42), argumenta que “enquanto professores inseguros dão suas aulas expositivas compostas por diversas palavras e definições a serem memorizadas e decoradas, os estudantes as assistem cada vez menos desinteressados”. É de grande relevância que o ministrador do conteúdo saiba lidar com o tema em questão, a botânica, para que desmistifique

os comentários de que é um tema ruim e sem importância. Nesse contexto Santos (2007 p. 36) relata que:

A forma como o ensino de ciências tem sido abordada limita-se, em sua maior parte, a um processo de memorização de palavras, sistemas classificatórios e fórmulas, onde, apesar dos alunos aprenderem os termos científicos, não se tornam capazes de apreender o significado de sua linguagem.

Tal argumento deu início a uma grande preocupação de autores em relatar e oferecer trabalhos e materiais para melhor ensino da área. Conforme Krasilchik, (2005, p.197) “a Botânica por si própria pede atividades práticas e lúdicas que permitam aos alunos vivenciar os conteúdos teóricos previamente trabalhados de forma contextualizada”.

Por sua vez, Barbosa (2000 p.93-114) afirma que “é necessário fazer o uso de ferramentas alternativas que despertem o interesse e escape da rotinização”, já que a interação com o objetivo de estudo possui a capacidade de envolver os alunos, faz com que a complexidade do assunto reduza e em seu lugar ocorra a compreensão significativa do mesmo.

Apesar da preocupação dos professores, em lidar com esse tema, faz - se necessário à utilização de práticas pedagógicas, que auxiliem na aprendizagem do mesmo, pois através desse método o docente é capaz de instigar os alunos e tornar o assunto mais prazeroso. Brandão (2014 apud MOREIRA , 2004) relata, que por consequência, ocorre a interação entre o que o discente já sabe e o novo material, culminando com modificações relevantes nos elementos da estrutura cognitiva. Conforme Oliveira, Albuquerque e Silva (2012, p. 242-249):

Dessa maneira o conhecimento prescritivo e descritivo junto ao prático, pode melhorar os níveis de aprendizado do aluno, de maneira a formar cidadãos capazes de utilizar conhecimentos adquiridos, que se encontram na sua realidade cotidiana.

Diante do exposto, Melo e Siqueira (2012) explicam que o ensino deixa de ser sistematizado e tradicional na abordagem do conteúdo, e transforma – se em um método inovador no processo de ensino - aprendizagem, os recursos oferecidos para o planejamento de uma prática podem ser diversos entre eles, podemos sugerir passeios e visitas a jardins botânicos, praças, bairros, e até mesmo a área externa e ao entorno da escola. Dando continuidade os autores Melo e Siqueira (2012, p. 74-77) retratam:

Percebe-se que o professor que emprega em suas aulas expositivas novas técnicas de ensino de modo mais atraente e diversificada apresenta uma maior capacidade de prender a atenção dos alunos e contribuir para sua aprendizagem

Sob tal enfoque, Krasilchik (2005) e Andrade (2011) se preocupam com a situação em relação ao ensino, por tal razão os métodos práticos para o ensino das plantas, está expandindo para auxiliar o professor, com intuito de também estimular – ló a trabalhar com a temática. Por

sua vez, Brandão et al. (2014) destacam, que é necessário que o estudante estabeleça o contato indivíduo - objeto, que produz um uso real para seu estudo, ou seja, aprender sem fugir do mundo real e do cotidiano.

Diante do exposto, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a vegetação existente na área verde da escola, realizando como estratégias didáticas uma aula expositiva dialogada e uma aula de campo visando facilitar o processo de ensino –aprendizagem sobre o ensino da botânica.

A IMPORTÂNCIA DAS PLANTAS NA BIODIVERSIDADE

De acordo com Raven, Evert e Eichhorn. (2001) e Oliveira e Paes (2008), os vegetais são seres autotróficos fotossintetizantes, que representam grande importância para a manutenção da vida e equilíbrio do planeta, possuindo dessa maneira um papel de destaque no ensino de ciências. Raven, Evert e Eichhorn (2007), prosseguem afirmando, que a área das ciências que lidam com as plantas e, por tradição, com os procariontes, os fungos e as algas é chamada Botânica ou Biologia vegetal.

Por sua vez, Dawkins (2009, p.582) descreve que:

A vida poderia continuar sem animais e sem fungos. Mas, abolidas as plantas, a vida cessaria rapidamente, as plantas são a base indispensável – os alicerces mesmo – de quase toda a cadeia alimentar, elas são as criaturas mais notáveis do nosso planeta, os primeiros seres vivos em que qualquer marciano em visita repararia.

Envolvendo o contexto histórico, no processo da evolução do homem ,algumas formas de utilização direta ou indireta dos vegetais têm sido identificadas. Furlan, Santos e Chow (2008) e Farias (2012) afirmam que os vegetais e seus derivados encontram – se presentes em vários momentos do dia, do despertar até a hora de dormir, porém, essa presença nem sempre é perceptível. Ainda de acordo com os autores, desde a existência humana, as plantas são utilizadas como alimento, remédio e outras aplicações, tornando - se um tema que causa grande interesse nas pessoas.

Sob tal enfoque, Raven, Evert, e Eichhorn (2014 p.2) argumentam que:

As plantas, entretanto, participam de nossas vidas de muitas outras maneiras além de fontes de alimento. Elas nos fornecem fibras para o vestuário; madeira para mobiliário abrigo e combustível; papel para livros (como a página que você está lendo neste momento); temperos para culinária; substâncias para remédios; e o oxigênio que respiramos. Somos totalmente dependentes das plantas. As plantas também têm um grande apelo sensorial, e nossas vidas são melhoradas por jardins, parques e áreas selvagens disponíveis para nós.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE BOTÂNICA NO COTIDIANO

De acordo com Silva et al. (2018, p. 1), a forma tradicional de ensino constituído pela explanação oral do assunto disciplinar é repetidamente utilizado pelos educadores, nos contextos de Ensino fundamental e médio em escolas de rede pública e privada.

Ceccantini (2006) argumenta que professores de Biologia evitam as aulas de Botânica alegando o constate uso de termos linguísticos pertinentes ao tema bem como, a dificuldade de desenvolver atividades práticas que agucem a curiosidade dos alunos e representem a utilidade do conhecimento no seu cotidiano. Se limitando apenas ao uso de livros didáticos, os educadores de Ciências Biológicas acabam por transmitir para os estudantes uma noção de ambiente sem uma localização de espaço que seja relacionado ao tempo que se encontram inserido (MEGID NETO, FRACALANZA, 2006).

Pra Salatino e Buckeridge (2016, p.178), os alunos da educação básica apresentam “negligência botânica”, ou seja, a falta de interesse pela temática que engloba as plantas. Silva et al. (2018, p.3) argumentam que dentre os motivos para que isso ocorra, está a falta de interação entre os estudantes e o objeto de estudos, as plantas.

Trabalhar com uma proposta diferente, relacionada ao ensino da Botânica, é uma maneira de demonstrar que o conteúdo pode ser entendido, fazendo uso de uma abordagem divertida, relacionada com outras áreas de conhecimento, relacionando com o dia a dia do aluno, e fundamenta com as Diretrizes Curriculares de Biologia para o Ensino Médio (ROSSASI; POLINARSIKI, 2007).

O USO DA AULA DE CAMPO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM NAS AULAS DE BOTÂNICA

O uso da aula de campo no ensino de Ciências, de acordo com Porto, Ramos e Goulart (2009, p 41) “permite a integração do aluno com o ambiente onde ele vive, possibilitando o desenvolvimento de atitudes de preservação e cuidado com a natureza”. Fernandes (2007, p.22) define atividade de campo em Ciências como “toda aquela que envolve o deslocamento dos alunos para um ambiente alheio aos espaços de estudo contidos na escola”.

Partindo deste pensamento Lunetta, (1992) diz:

As aulas práticas desempenham um papel importante de interação no desenvolvimento de conceitos científicos, além de permitir que os estudantes aprendam como abordar objetivamente o seu mundo e como desenvolver soluções para problemas complexos.

Sobre o uso da aula de campo no ensino de Ciências, de acordo com Porto, Ramos e Goulart (2009, p. 41) afirmam que “permite a integração do aluno com o ambiente onde ele vive, possibilitando o desenvolvimento de atitudes de preservação e cuidado com a natureza”.

Por sua vez, Fracalanza, Amaral e Gouveia. (1986) asseguram também que o ensino de ciências, além de conhecimentos, experiências e habilidades constituintes dessa área de conhecimento, tem como objetivo aguçar os pensamentos lógico e investigativo, apresentando desenvolvimento nas habilidades de observação, reflexão, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão, ação e criação, fazendo menção á procedimentos dinâmico de ensino-aprendizagem.

Ainda na visão de Fracalanza, Amaral e Gouveia. (1986, p. 26-27):

O ensino de ciências, entre outros aspectos, deve contribuir para o domínio das técnicas de leitura e escrita; permitir o aprendizado dos conceitos básicos das ciências naturais e da aplicação dos princípios aprendidos a situações práticas; possibilitar a compreensão das relações entre a ciência e a sociedade e dos mecanismos de produção e apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos; garantir a transmissão e a sistematização dos saberes e da cultura regional e local.

METODOLOGIA

A referida pesquisa realizou-se na Escola de Referência Ensino Médio, situado na cidade de Carpina - PE, distando 55 km da capital de Recife - PE. Tendo como público alvo os alunos, uma turma do 2º Ano do Ensino Médio, composta por 39 alunos, com faixa etária que variou de 15 a 17 anos. Todos os alunos participaram da pesquisa. As alunas da graduação Karolayne Larissa da Silva Andrade e Naiara Fernanda de Melo Silva orientadas pela Professora Dra Maria do Socorro Souto Braz.

A presente pesquisa foi de natureza observacional, por “visar a generalização de teorias interpretativas” (MÓNICO et al., 2017, p.7520). Experimental “pelo fato de envolver experimentos” (FONTELLES et al., 2009, p. 6), de abordagem descritiva ,pelo fato que visou observar, registrar e descrever as características de determinado fenômeno ocorrido em uma população (FONTELLES et al., 2009, p. 6), pesquisa de campo “por ter procurado coletar dados, que permitiu responder aos problemas relacionados ao grupo com o objetivo de compreender os mais diferentes aspectos de uma determinada realidade”. (FONTELLES et al., 2009, p.7).

Quanto ao caráter, ser qualitativo, por apresentar valores e conceitos de condições as quais enriquecem e dar - se - á valor a execução do trabalho docente na instituição de ensino (GODOY, 1995).

O Componente Curricular trabalhado foi Ciências da Natureza, especificamente Biologia, dando ênfase na segunda unidade, que tem como subtítulo Reino Plantae, a temática contemplada especificamente, foi Reino Plantae o grupo das Angiospermas. Para a elaboração das aulas expositiva dialogada utilizou-se o livro didático contato Biologia de Ogo e Godoy (2016) que os alunos utilizavam em sala. Para complementar o conteúdo sobre a identificação das plantas, aula de campo utilizou-se os livros de Raven, Evert, e Eichhorn, (2014), Lorenzi e Matos (2008), Matos et al. (2011).

Quanto as estratégias didáticas utilizada foram três :

1-Levantamento das Plantas existentes na área verde da Escola

2-Aula expositiva dialogada com o tema de Reino Plantae, especificamente Grupo das Angiospermas

3-Aula de campo realizada na área verde da escolar;

Procedimento Metodológico das Estratégias didáticas realizadas

1- Levantamento das Plantas existentes na área verde da Escola

Participaram nesse momento só as pesquisadoras, para conhecerem as áreas selecionadas, como também realizou - se a identificação de todas as espécies de plantas existentes nas áreas, de forma individual. Os critérios de identificação inicialmente basearam - se nos nomes populares. É importante ressaltar que a escola dispõe de três áreas bastante arborizada.

No segundo momento, analisou - se as características morfológicas externas vegetativas das plantas tais como: tipo de raiz, de caule, folhas, e as reprodutivas tais como: flores e tipos de frutos. Em seguida, fotografou-se todas as espécies existentes nas áreas selecionadas, para realização estudos comparativos na literatura selecionada. OS critérios de identificação basearam - se nos nomes científicos e populares de acordo com a classificação de Lorenzi e Matos (2008) e Matos et al. (2011).

As plantas encontradas foram: *Xanthosoma* (Copo-de- Leite), *Sabal minor* (sabal - anão), *Bougainvillea glabra* (Trepadeira), *Yucca filamentosa* (Agulha-de-Adão), *Dilffenbachia seguine* (Comigo-ninguém-pode), *Sansevieria trifasciata* (Espada-de-São Jorge), *Bauhinia forficata* (Pata-de-Vaca), *Caesalpinia pulcherrima* (Flor – de- pavão) e *Tradescantia spathacea* (Abacaxi - roxo). Apesar da diversidade algumas plantas predominavam, entre elas,

as plantas tóxicas conhecidas popularmente conhecida por Comigo-ninguém- pode e Espada - de - São – Jorge e a planta medicinal Pata de Vaca.

Findo o levantamento, iniciou-se a elaboração da aula expositiva dialogada.

2-Elaboração da Aula expositiva dialogada com o tema de Reino Plantae, especificamente Grupo das Angiospermas;

Usou-se como estratégia de ensino-aprendizagem em sala de aula, a aula expositiva dialogada de acordo com Alencar, Estrela e Decurcia (2018, p. 45.):

É uma estratégia que vem sendo proposta para suportar a tradicional palestra docente, sendo o seu ponto de partida é o conhecimento prévio dos estudantes, observa-se a participação do estudante, que tem suas observações consideradas e analisada.

Procedimentos da elaboração das aulas

-Conteúdo trabalhado: Reino Plantae com ênfase na morfologia externa e interna das Angiospermas

-Objetivo: - Conhecer e identificar as principais partes da planta tais como raiz, caule, folha, flores, frutos e sementes e suas respectivas funções;

-Elaboração da aula:

Inicialmente preparou - se os slides, para abordagem sobre a morfologia externa e interna das plantas com enfoque sobre caule, folha, flores, raiz e sementes, além de envolver variedades de Angiospermas. Nos slides, procurou-se usar uma abordagem sobre a estrutura das plantas, de forma simples, procurando associar as plantas que faziam parte do cotidiano dos alunos.

-Procedimento em sala de aula

Durante a realização da aula expositiva dialogada procurou-se usar uma linguagem simples para facilitar a compreensão dos estudantes. A duração da aula foi 45 minutos. Inicialmente explicou-se o que era uma planta, para isso se usou uma breve definição, que englobava suas características morfológicas externas. Em contrapartida, foi explicado a importância da planta no ambiente e também para os seres vivos. Nesse contexto, explicou-se sobre a produção de gás oxigênio e do processo da fotossíntese. Já nas questões relacionadas aos seres vivos, foram citadas as importâncias, alimentícia e medicinal. Após a explicação desses tópicos, deu - se início a explanação das respectivas partes e funções do vegetal.

A raiz foi a primeira estrutura vegetal a ser explanada, explicou-se sobre sua função, sua definição, suas partes, e suas variedades. Em seguida os mesmos tópicos foram utilizados para descrever o caule. Na explicação das folhas, o assunto foi explicado dando ênfase nos tipos de folhas simples e compostas, que por sua vez eram os tipos de folhas que as plantas presentes na escola possuem. Sua importância na absorção de luz também foi o ponto trabalhado durante a explicação.

A flor por sua vez, além da explicação com o uso dos slides, também se fez uso de material didático, no caso aqui presente, uma flor da instituição. Fazendo o uso desses dois recursos, trabalhou – se, o que é uma pétala, uma sépala onde se localiza o pecíolo, onde podem observar as estruturas reprodutoras das mesmas, e onde se encontra o pólen, responsável pela propagação da espécie.

Na abordagem sobre o fruto e a semente, além da definição, partes, importância e uso, usou - se como exemplar , uma laranja representou o fruto, para exemplificar a semente , usou-se a semente de feijão. Por fim, realizou-se uma abordagem plantas tóxicas, frutíferas, medicinais e ornamentais. A respeito dessas plantas a explicação fez o uso de definir o porquê era um vegetal frutífero, ou medicinal, entre as outras citadas.

Também se trabalhou ainda a respeito dessas plantas, métodos preventivos em relação às tóxicas, e o uso das ornamentais em diversos ambientes, como a própria escola, casas, ambientes de trabalho e de lazer. Com o propósito de relacionar a aula expositiva dialogada com o ambiente ao entorno da instituição, ou seja, fazendo referência às plantas do âmbito escolar, como forma de correlacionar a aula expositiva com a aula de campo que seria realizada, posteriormente.

3 Elaboração da Aula de Campo na Área Verde da Escola

-Conteúdo abordado: Reino Plantae com ênfase nas plantas existentes no entorno da escola campo de pesquisa.

-Objetivo: Identificar a morfologia externa das plantas, como também conhecer, os nomes populares, científicos as mesmas correlacionando os conhecimentos teóricos na aula expositiva.

-Materiais utilizados: os materiais utilizados na prática da aula de campo, foram os conhecimentos adquiridos durante a identificação e a aula expositiva dialogada, e também utilizou – se do espaço ao entorno da escola.

-Procedimentos no Campo:

A aula de campo ocorreu, sem a necessidade de um transporte, visto que, foi realizada no mesmo campo de estudo, a área verde que envolvia toda estrutura escolar, sendo utilizada como laboratório de biologia pela primeira vez. Tudo que foi abordado na aula expositiva dialogada estava sendo posto em prática durante a aula de campo.

Instruiu-se os alunos em sala de aula, como aconteceria a aula de campo, onde realizou-se uma apresentação de todos os vegetais que seriam reconhecidos por eles, além de algumas alertas que diz respeito a presença de plantas tóxicas na instituição, para que de forma alguma eles tivessem contado com ela. Após as respectivas informações, os alunos foram dirigidos às áreas arborizadas do entorno da instituição em questão, trabalhando de forma geral todas as plantas. Nesse momento, mais uma vez, explicou-se para eles que havia plantas consideradas tóxicas nas áreas selecionadas, conhecida popularmente por *comigo – ninguém - pode*, que eles não a tocassem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Resultados da Identificação das Plantas

Com o intuito de desenvolver uma estratégia na qual os alunos se identificassem melhor com a abordagem da botânica, o espaço escolar verde foi utilizado como laboratório na abordagem das plantas. De acordo com Wiggers e Stang (2008 p.3):

A classificação de plantas em um sistema filogenético é o principal objetivo da Botânica Sistemática. Para alcançar este objetivo, a Taxonomia baseia-se em caracteres clássicos da morfologia floral, mas também se utiliza de elementos oriundos da estrutura epidérmica (tais como pelos e tricomas), da palinologia, da anatomia e da fitoquímica, dentre outros.

A variedade de plantas que a instituição apresentou, tanto a área frontal como dos fundos da escola verificou-se arborização e belos jardins nas laterais, todos no âmbito da estrutura interna e no entorno da mesma. Apesar da diversidade, algumas plantas predominavam, e outras instigavam a curiosidade dos alunos entre elas estavam, as plantas tóxicas como a *Dilffenbachia seguine*, popularmente chamada (*comigo – ninguém- pode*) e a *Sansevieria trifasciata* (*Espada - de - São – Jorge*) é a medicinal como a *Bauhinia forficata* (*Pata de Vaca*)

Em relação as plantas ornamentais tóxicas trabalharam - se alguns tipos de precauções tais como: não tocar na planta, caso tocasse não levar a mão a boca e lavar com água em abundância, pois na variedade de plantas também estava presente plantas tóxicas, que não deveriam de maneira nenhuma, ser manuseadas pelos estudantes, pelo professor regente campo, ou qualquer outro funcionário da instituição, por apresentarem riscos à saúde e bem-estar.

Apesar das plantas já citadas, em maior número e de maior interesse dos alunos, a instituição também apresenta outras variedades de plantas ornamentais entre elas estão: *Xanthosoma* sp (copo – de – leite), *Sabal minor* (sabal – anão), *Bougainvillea glabra* (trepadeira), *Yucca filamentosa* sp (agulha – de – adão), *Caesalpinia pulcherrima* sp (flor- de – pavão), *Tradescantia spathacea* sp (abacaxi – roxo) *Cosmos caudatus* sp (Picão – de – padre). Essas plantas foram trabalhadas posteriormente durante a aula de campo como sendo plantas ornamentais, como de acordo com a identificação das bibliografias pesquisadas. Além disso, sua estrutura foi trabalhada e explicada, como forma de identificar se os estudantes conseguiam discernir, qual tipo de folha, caule e folha.

Durante o processo de identificação das plantas no entorno da escola, observou-se a curiosidade dos estudantes, que de início ficavam ao longe olhando o processo de identificação das plantas. Aos poucos foram se aproximando e dirigindo perguntas do tipo: *Por que você está fotografando as plantas? Você vai dar uma aula para nós? Qual nome dessa espécie, você sabe?*. Ocorrendo antes mesmo do início das próximas metodologias do trabalho, aulas e do jogo, uma sondagem por parte dos estudantes. Além disso, foi perceptível a falta de conhecimento dos mesmos a relacionada a algumas das espécies existentes.

Resultados da Aula Expositiva dialogada

A forma espontânea e a linguagem utilizada tornaram o momento agradável de tal forma, que os alunos se mantiveram focados e interessados durante cada slide que se passava. Cada explicação foi dada de forma que os alunos pudessem compreender. Procurou-se apresentar nos slides bastante ilustrativos e as explicações foram trabalhadas de forma objetiva e clara, onde pôde - se observar de início o interesse dos estudantes pelo assunto.

Sendo assim utilizou - se um diálogo que envolvesse o assunto e englobasse também a realidade dos mesmos como sugerido por Andrade et al. (2017). O trabalho faz menção a importância dessas duas características, linguagem e espaço, este podendo ser o próprio âmbito escolar.

Durante o procedimento da aula expositiva perguntas do tipo: *como é a vegetação da localidade que você mora?* Foram dirigidas a turma do 2º ano B, como intuito de identificar, que conhecimentos eles possuíam a respeito das plantas e extrair deles o conhecimento popular referente à temática abordada.

As respostas dos alunos foram variadas, entre elas estão: *há pouca vegetação; possui apenas o jardim de minha mãe; tem muitas árvores; só tem flores na casa da vizinha*. Estas respostas demonstraram de início que a grande maioria já conhecia, com as vegetações fora do âmbito escolar. Esta descoberta proporcionou um diálogo em sala muito importante, de que o objeto de estudo era acessível aos alunos. Sendo assim, a troca de informações entre alunos e professore seria continua.

Além disso, as práticas realizadas tornaram a aula menos tradicional, trazendo para a mesma um aspecto inovador que faz com os estudantes saiam de zona de conforto como apenas agentes receptores de informação e se tornem agentes participativos de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados da aula, demonstraram um aspecto característico de citações e afirmações de autores como: Araújo (2011), Kishimoto (2011) ou seja, assim como tais autores defendem, os procedimentos do trabalho foram feitos de uma forma que faça com que a aula envolva os estudantes de maneira representativa, para que o “foco” permaneça na aprendizagem dos mesmos e não apenas no cumprimento de um cronograma escolar.

RESULTADOS DA AULA DE CAMPO NA ÁREA VERDE DA ESCOLA

Durante a explicação da aula de campo, verificou-se que surgiram dificuldades, pois, muitas das espécies não eram conhecidas pelos estudantes, apenas a tóxica popularmente conhecida por Comigo – ninguém - pode e a Espada – de – São – Jorge e a medicinal Pata – de Vaca. Nesse momento, constatou-se que a aula ganhava caráter exploratório percebendo-se um comportamento de inquietação, de como um simples vegetal possuía um nome tão complexo e significativo.

A aula de campo foi realizada de forma que, os envolvidos se mantivessem focados, para isso se utilizou de uma postura segura do assunto, e de todos os nomes científicos e populares, para que todos pudessem sentir confiança do que estava sendo transmitido, pelo de que no momento que o professor demonstra conhecimento da temática trabalhada os alunos sentem veracidade no que está sendo aplicado. Apesar das distrações presentes, como por exemplo, conversas alheias que poderiam surgir, por estarem em um ambiente aberto, fora da sala de aula, numa estrutura aconchegante, e de conhecimento de todos, poderia ocorrer á dispersão dos alunos para outras áreas da escola, e conversas referidas a outros assuntos, como trabalhos e avaliações de outras matérias que iriam ocorrer após o término da aula de campo.

Porém, observou-se o interesse, a curiosidades e a concentração de todos os envolvidos sem distinção entre meninos ou meninas, ambos se encontravam com os olhos fixos as explicações, se mantiveram em silêncio, o que é bom para que todos possam ouvir, mas em momentos de curiosidades referiam perguntas, principalmente em relação aos cuidados a serem tomados em relação á comigo – ninguém – pode. A aula ocorreu de forma que ambos os conhecimentos, científico e popular fossem levados em consideração, ou seja, conhecimentos transmitidos pelo professor regente, tanto quanto os conhecimentos que os estudantes possuíam, para a explanação da mesma. Isto vez com que o envolvimento dos estudantes em relação à aula de campo fosse maior, e maior interação dos estudantes. Observou-se, o entusiasmo e bom desenvolvimento da aula de campo, de acordo com o comportamento dos alunos. Por se tratar das áreas ao entorno da própria instituição eles já continham conhecimento da grande variedade de plantas e vegetais que a estrutura apresentava. E também das regiões que possuíam algumas plantas repetidas, em maior número na escola, como citado nos materiais e métodos.

O entusiasmo eminente se deu de início pelo fato de a aula de campo proporcionar o reconhecimento das estruturas das plantas que já tinham tido suas estruturas abordadas em sala de aula, e foi possível observar que a maioria dos estudantes fizeram os reconhecimentos. No momento da aula de campo, quando tiveram contado com toda vegetação, citavam e complementavam a aula, alegando que já sabiam identificar se o caule era do tipo lenhoso ou, qual era o tipo de folha de algumas árvores, se eram simples ou compostas, frutos secos descentes e indecentes.

Verificou-se a participação relevante dos alunos, confirmando, no que diz respeito, a importância da aula expositiva dialogada, tal aula que é discriminada por muito professores, porém nesse trabalho constatou-se que a mesma desenvolveu-se de forma dinâmica, com relação entre indivíduo e objeto, além da linguagem que respeite o entendimento dos estudantes, as aulas expositivas, possuem papel fundamental não processo de ensino – aprendizagem.

A concentração e exultação em reconhecer as espécies de plantas disposta na área da escola eram bastante visíveis nos alunos. Aplausos forma dirigidos ao término das explicações e identificação, os olhos voltados e fixos para cada detalhe explanado demonstrava o quanto eles se identificaram com o tema abordado. Estas reações afirmavam a fala de Andrade et al. (2018), que diz que cabe ao educador avaliar as variadas formas de como abordar a temática de forma que leve os estudantes sentirem - se motivados a aprender e a de Rau (2007, p.32) quando

ressalta que “toda prática pedagógica deve proporcionar alegria aos alunos no processo de aprendizagem”.

Além dessa autora, Gomes (2009) citando Vygotsky, também comentam que quando a criança ter contado com o ambiente com correlações de que envolvam o seu dia – a - dia, a capacidade de absorção por parte do indivíduo é maior, em longo prazo. Corroborando também com os achados de Porto, Ramos e Goulart (2009, p. 42) quando afirmam que “os trabalhos de campo, além de proporcionarem aprendizagem de conteúdos conceituais, contribuem para algo mais, como experiências estéticas, cria cooperação agradáveis, produtivas e companheirismo entre professor e aluno”.

Diante desse pressuposto o trabalho procurou agregar todos os valores citados pelos autores, com o intuito de levar os estudantes á um novo tipo de aula, uma forma que ficam com que os mesmo se sintam atraídos e envolvidos pela temática da botânica, para isso fez – se necessário á utilização das teorias aqui reladas, no propósito de fazer da aula um momento não obrigatório mais prazeroso, ao mesmo tempo em que o aprendizado significativo, ocorria como consequência da boa execução da aula de campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados observados nessa pesquisa conclui-se que:

A aula expositiva dialogada desenvolvida de maneira que envolva os alunos, é estratégia de ensino de suma importância, é através desse método que o professor consegue explicar toda a temática do assunto, de forma que contenha definições dos termos científicos do assunto, necessários pra a formação dos alunos;

Já a importância da aula de campo, se caracteriza pelo fato de levar o estudante a ter contato direto com o objeto de estudo, faz com que o mesmo sinta – se motivado, e também auxilia com a conexão entre o tema trabalhando e a relação com o cotidiano do aluno.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, A. H. G. ESTRELA, C; DECURCIO, D.A. Sala de Aula Contemporânea. In. ESTRELA, C. **Metodologia Científica: ciências, ensino, pesquisa**, 3.ed. Porto Alegre:Artes Médicas. 2018.

ANDRADE, K. L. S. et al. **A Construção de Projetos Sustentáveis em Escolas como Atividade Prática e Didática para o Ensino e Aprendizagem de Ciências Naturais**.2017.

Disponível em: < <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>>. Acessado em 25 de maio de 2019.

ARAÚJO, K. T. Os jogos e a educação. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano v. n. 09, p. 12-42. 2011.

BRANDÃO, R. T et al. Implantação de um jardim didático em uma escola de ensino Médio em Parnaíba, norte de Piauí. **Revista Didática Sistêmica**, v.16, n 2, 2014, p.1 - 11. Disponível em:<<https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/4620>>. Acessado em 12 de abr. de 2019.

CECCANTINI, G. Os tecidos vegetais têm três dimensões. **Revista Brasileira de Botânica**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 335-337. 2006. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-84042006000200015>. Acessado em: 30 de maio de 2019.

DAWKINS, R. **A grande história da evolução**: na trilha dos nossos ancestrais. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FARIA, M. T. **A Importância da disciplina Botânica: Evolução e perspectivas**. 2012. Disponível em:<<https://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/view/53>>. Acessado em 12 de abr. de 2019.

FERNANDES, J. A. B. **Você vê essa adaptação? A aula de campo em ciências entre o retórico e o empírico**. São Paulo, 2007. p. 22. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FURLAN, C. M.; SANTOS D. Y. A. C.; CHOW, F. **A botânica do cotidiano**. v. 5. São Paulo: Instituto de biociências da USP, 2008.

FONTELLES, M.J. et al. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista Paraense de Medicina**, v.23, n. 3, p1-8.2009.

FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A.; GOUVEIA, M. S. F. **O ensino de ciências no primeiro grau**. São Paulo: Atual. 1986

GODOY, A. S. pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.3, p.20-29.1995.

GOMES, A. R. C. MALACARNE, V. **Os alunos do ensino médio e os desafios das escolhas para a formação profissional**, 2009. Disponível em:< <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2419-8.pdf>>. Acessado em 26 de maio de 2019.

GOMES, K. F. **O lúdico na escola**: atividades lúdicas no cotidiano das escolas do ensino fundamental I no município de Araras. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Instituto de Biociências - Rio Claro, 2009.

KISHIMOTO, T. M.; (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**; 14. ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4^o edição São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

LORENZI, H.; MATOS, F. J. A. **Plantas medicinais no Brasil: nativas e exóticas**, 2008, 2 ed. São Paulo.

LUNETTA, V. N. Atividades práticas no ensino da ciência. **Revista Portuguesa de Educação**, v.2, n.1, 1992.

MATOS, F.J. A. et al. **Plantas tóxicas: estudos de fitotoxicologia química de plantas brasileiras**. São Paulo: Instituto Plantarum de Estudos da Flora, 2011. 256p.

MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H. (Org.). **O livro didático de Ciências no Brasil**. Campinas: Editora Komedi, 2006.

MELO, M. L.; SIQUEIRA, V. H. F. **Preparação das aulas de Ciências: o processo de escolha de técnicas de ensino**, 2012. In: Anais do I EREBIO, UFF. 74-77. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/blog/anais-do-encontro-regional-de-ensino-de-biologia-regional/>>. Acessado em: 03 de abr. de 2019.

MÓNICO, L. S. et al. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **Atas - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais** v.3, p724-733. 2017.

MORAIS, M. B.; ANDRADE, M. H.; DE P. **Ciências: Ensinar e Aprender**. 1^a ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa crítica**, 1999. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>>. Acessado em 16 de abril de 2019.

OGO, M. GODOY, L. **#Contato biologia**, 1. ed. Quinteto editora, 2016.

OLIVEIRA, L. T.; ALBURQUERQUE, I. C. S.; SILVA, N. R. R. Jardim Didático como ferramenta educacional para aulas de botânica no IFRN. **Holos**, v 28, n.4, p. 242-249.2012.

OLIVEIRA, R. F. M.; PAES, L. S. **Ensino de botânica associado á prática de Educação Ambiental utilizando estratégias didáticas**. In: Congresso de Pesquisa e inovação da Rede Norte de Educação Tecnológica, 3, 2008, Fortaleza. **Anais eletrônicos**. Fortaleza: UFCE, 2008. Disponível: <<http://www.intv.cefetce.br/connepi.doc>>. Acessado em 02 de abr. de 2019.

PORTO, A.; RAMOS, L.; GOULART, S. **Um olhar comprometido com o ensino de ciências**. 1 ed. Belo horizonte: Editora Fapi, 2009.

RAVEN, P. H.; EVERT, R. F.; EICHHORN, S. E. **Biologia Vegetal**. 6^a ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A. 2001.

RAVEN, P. H.; EVERT, R. F.; EICHHORN, S. E. **Biologia Vegetal**. Trad. Jane Elizabeth Kraus (Coord). 7^a ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. 830p.

RAVEN, P. H.; EVERT, R. F.; EICHHORN, S. E. **Biologia Vegetal**. Trad. Jane Elizabeth Kraus (Coord). 8^a ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014. 2p.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica.** Curitiba: Ibpex, 2007.

ROSSASI, L. B.; POLINARSIKI, C. A. **Reflexões sobre metodologias para o ensino de biologia: uma perspectiva a partir da prática docente,** 2007. Disponível em:<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/491-4.pdf>>. Acessado em 26 de maio de 2019.

SALATINO, A.; BUCKRIDGE, M. Mas de que te serve saber botânica? **Estudos Avançados,** v. 30, n. 87, p. 177-196, 2016.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, v. 12, n.36, 2007. set/dez. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a07v1236.pdf>>. Acessado em: 02 de abr. de 2019.

SILVA, L. B. A. et al. **A Educação Prática na Construção do Conhecimento Científico Sobre Botânica no Ensino Médio,** 2018. Disponível em:<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA16_ID3240_09092018192231.pdf>. Acessado em 01 de jun. de 2019.

WIGGERS. I.; STANG C. E. B. **Manual de instruções para coleta, identificação e herborização de material botânico.** Realização: Programa de Desenvolvimento Educacional – SEED – PR UNICENTRO 2008.

CAPÍTULO 25

DOI: 10.47402/ed.ep.c202178924462

EXPERIÊNCIA MULTIDISCIPLINAR NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA), CAMPUS CAMAÇARI

Maria Raidalva Nery Barreto, Doutora em Educação e Contemporaneidade. Docente, IFBA
José Borges dos Santos Filho, Mestre em Matemática. Docente, IFBA
Ana Rita Reis de Almeida, Doutoranda em Difusão do Conhecimento. Docente, IFBA
Wilma Edysley Rosado Gomes, Mestre em Sistemas e Computação. Docente, IFBA
Samuel Seabra Medeiros, Licenciando em Matemática, IFBA
Ricardo Lopes Moreira, Licenciando em Matemática, IFBA
Cristiano Oliveira Santos, Licenciando em Matemática, IFBA
Sabrina de Sousa Santos, Licenciando em Matemática, IFBA

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo descrever uma proposta diferenciada sobre uma experiência multidisciplinar no programa Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Campus Camaçari, onde tem oportunizado aprendizagens colaborativas no âmbito da docência no curso superior de Licenciatura em Matemática. A metodologia aborda a multidisciplinaridade entre a matemática e outras componentes curriculares que não se coadunam entre si, porém permitem a manipulação de conteúdos que se entrelaçam numa perspectiva inovadora e com padrões que perpassam o raciocínio no processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Multidisciplinaridade. Matemática.

INTRODUÇÃO

Ensino e aprendizagem, embora termos distintos, se caracterizam pelo reconhecimento metodológico do trabalho conjunto para que ambos se mantenham atuantes e servindo de base para a geração do conhecimento. A importância desses termos se faz importante para o entendimento como sendo os elementos norteadores para a construção de concepções didáticas no processo de ensino.

Chevallard (CHEVALLARD, 1991) destaca que a legitimação do saber ensinado independe das ações, tão somente, dos professores, alunos e da escola. Ele afirma que:

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática (CHEVALLARD, 1991, p.39).

A transposição didática presente na transformação entre os saberes científico e ensinado realça cada vez mais sua relevância no que caracteriza a construção da didática educacional. Varret (VARRET, 1975), idealizador do termo, cita algumas transformações fundamentais e radicais (ALMOULOU, 2011), por onde percorrem suas variantes:

- A estruturação do saber em campos e domínios distintos. Os saberes científicos já são organizados em disciplinas.
- A despersonalização do saber, ou seja, o saber sábio não está atrelado a indivíduos e grupos de indivíduos que o produzem ou o usam.
- Uma programação necessária, pois um saber a ensinar não pode ser assimilado em uma só vez; o saber ensinado passa então por caminhos de formatação balizada.
- Uma publicação do saber, em livros/revistas e propostas curriculares, que permitam a cada sujeito conhecer o saber a ensinar e as competências e habilidades a alcançar.
- Um controle das aquisições (VARRET, 1975 apud ALMOULOU, 2011, p. 194).

Com vistas para as concepções da educação, Fernandes (FERNANDES, 2020) coaduna com as definições de Paulo Freire para explicar que o processo de aprendizagem pode adquirir diferentes sentidos, saberes e sabores. Enfatiza ainda à visão de Freire (FREIRE, 2001, p. 59 apud FERNANDES, 2020) de que ensinar é um processo de aprendizagem mútuo entre os envolvidos, discentes e docentes.

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e vereda, que ela os faz percorrer (FREIRE, 2001, p. 59 apud FERNANDES, 2020).

As aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL. MEC/CNE, 2002), conforme versa o parágrafo 3º do artigo 6º,

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

- I. cultura geral e profissional;
- II. conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III. conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV. conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V. conhecimento pedagógico;
- VI. conhecimento advindo da experiência.

O presente contexto evidencia a necessidade de adaptações do conhecimento, tornando-o compreensível durante o processo de ensino e aprendizagem. Considerando essa premissa, se

faz relevante observar não somente o sujeito, como também o ambiente que o cerca, favorecendo um saber coletivo e suas múltiplas aplicabilidades.

Nesse sentido, este artigo apresenta uma experiência multidisciplinar com ações que serão desenvolvidas através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Campus Camaçari. Devido à pandemia da COVID 19, a execução dessas ações se dará de forma remota, garantindo o cumprimento dos protocolos de segurança e ainda possibilitando o desenvolvimento da habilidade tecnológica dos envolvidos.

ATIVIDADES MULTIDISCIPLINARES

Em seu artigo sobre Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino, Pires (PIRES, 1998) afirma que

“A multidisciplinaridade parece esgotar-se nas tentativas de trabalho conjunto, pelos professores, entre disciplinas em que cada uma trata de temas comuns sob sua própria ótica, articulando, algumas vezes bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação. Poder-se-ia dizer que na multidisciplinaridade as pessoas, no caso as disciplinas do currículo escolar, estudam *perto* mas não *juntas*. A ideia aqui é de *justaposição* de disciplinas” (FILHO, 1997 apud PIRES, 1998, p. 176).

A articulação supracitada corrobora com a idealização desse projeto permitindo que disciplinas estanques se justaponham, não coadunando entre si, podendo ser comparadas a uma linha de montagem, onde cada uma exerça seu papel específico, resultando em um produto final.

O projeto visa articular atividades que promovam a interação das componentes curriculares: Matemática, Linguagem de Programação I, Geografia e História. Essas, por sua vez, constituem a grade curricular do Curso Técnico em Informática, modalidade integrada do IFBA Campus Camaçari e são ofertadas para o 3º ano do referido curso. Esse projeto será executado remotamente por bolsistas do programa PIBID.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID),

[...] oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério

nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio (MEC¹).

A iniciativa desse programa possibilita o desenvolvimento e execução de projetos, oportunizando uma experiência docente representada pela solidez da articulação de saberes entre o indivíduo em formação e o espaço de aprendizagem mútua. Este espaço, devido à pandemia da COVID 19, foi substituído por um ambiente virtual, no qual ocasionou impactos na comunidade acadêmica, mudança na rotina dos alunos, dos profissionais da educação e da própria instituição de ensino.

Diante do novo cenário acadêmico, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia traz um novo modelo de aula remota que visa amparar, sobretudo, os alunos que se mantêm distantes das atividades de ensino. Foi apresentada a Resolução N° 19, de 24 de agosto de 2020 (IFBA, 2020) que “determina as Normas Acadêmicas Emergenciais e Provisórias para as atividades de ensino não presencial durante o período de suspensão das atividades presenciais, no âmbito do IFBA, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”. Essa Resolução regulamenta a oferta das AENPEs (Atividades Educacionais Não Presenciais Emergenciais) nos cursos técnicos, superiores e de pós graduação do IFBA.

As atividades acontecerão exclusivamente de forma remota, com aulas síncronas e atividades assíncronas. As aulas síncronas permitem a interação dos discentes e docentes em tempo real por meio de um ambiente virtual. As atividades assíncronas, por sua vez, não permitem a interação em tempo real, atribuindo ao aluno a flexibilidade e o tempo de execução das atividades.

Os bolsistas do PIBID têm a função de atuar ativamente junto ao docente da componente Matemática durante as aulas síncronas. Esse novo formato de aulas será dedicado à apresentação dos assuntos matemáticos descritos no projeto onde o progresso das atividades está atrelado à explanação dos assuntos. Nas atividades assíncronas serão desenvolvidas soluções priorizando o tempo disponível para cada grupo, pré-estipulado em 2 semanas - 4 horas semanais, totalizando 8 horas.

O projeto de atividades multidisciplinares para a turma do 3º ano do curso do Técnico em Informática, modalidade integrada, do IFBA Campus Camaçari, busca por meio das experiências em sala de aula elaborar e realizar atividades dentro da componente curricular Matemática, proporcionadas pelo programa PIBID. Essas atividades têm como base a

experiência da AENPE no modelo remoto de ensino, nas quais foram observadas algumas dificuldades de aprendizagem por parte dos discentes, com ênfase na Geometria Analítica, Estatística e Análises Combinatórias.

As sessões seguintes descreverão o planejamento numa perspectiva multidisciplinar para cada componente curricular.

GEOMETRIA PLANA E HISTÓRIA

O que é?

A cidade de Salvador foi planejada pelos colonizadores portugueses. Ao analisar a planta do projeto da cidade, foi observado que a criação do Elevador Lacerda auxiliou no desenvolvimento da cidade e sua construção utilizou a Geometria Plana para calcular o tempo de percurso entre a cidade alta e cidade baixa com e sem elevador.

Como realizar?

O discente descreverá as vantagens que o Elevador Lacerda proporcionou em relação à economia de tempo economizado no trânsito entre a cidade alta e cidade baixa, através do cálculo de distância entre dois pontos.

A atividade será realizada em dupla de forma assíncrona e será disponibilizado um pequeno modelo do planejamento da cidade e um artigo que descreve o projeto e os motivos da elaboração do Elevador Lacerda.

Qual o tempo?

A duração da atividade será de 1 hora por semana.

GEOMETRIA ANALÍTICA E LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO I

O que é?

A linguagem Java é utilizada pela Programação Orientada a Objetos para desenvolver soluções como suporte para diversas áreas. A proposta se caracteriza pelo desenvolvimento de 2 soluções matemáticas utilizando a Linguagem Java: 1) dados da curva circunferência e decomposição a equação geral ou reduzida da circunferência que, quando executada, apresenta os valores de x e y que satisfaçam a equação e os valores do raio; 2) análises combinatórias, um algoritmo que culmine nos dados de possibilidades, permutações e arranjos.

Como realizar?

A disciplina Linguagem de Programação I é ofertada para a turma do 2º do Curso Técnico de Informática do IFBA Campus Camaçari, portanto os discentes atuantes no projeto já detêm o conhecimento dessa componente curricular. As atividades serão em grupo e os assuntos serão divididos objetivando o desenvolvimento em blocos menores e evolutivos.

Este projeto dará autonomia para a escolha do compilador que cada grupo considerar mais eficiente, incluindo online, objetivando facilitar o acesso dos discentes às interfaces de desenvolvimento com suporte à linguagem Java e também a viabilidade dos dispositivos que podem ser utilizados, como celulares, tablets, notebooks, desktops e outros.

Como contribuição para a comunidade interna do IFBA Campus Camaçari, anseia-se também aplicar o método de composição das soluções e sua disponibilização em um único módulo para acesso de outros discentes do referido curso.

Qual o tempo?

A duração da atividade será de 2 horas por semana.

ESTATÍSTICA E GEOGRAFIA

O que é?

Diariamente, os jornais, as revistas, a televisão, as páginas da internet e outros meios de comunicação divulgam dados e informações de natureza variada. Com o intuito de facilitar a visualização e a comparação de informações, utilizam-se tabelas e gráficos. A partir desses recursos podemos apresentar os dados estatísticos, de forma resumida, decorrentes de pesquisas em diversas áreas, dentre elas a sustentabilidade. A estatística é aplicada aos mais diversos campos da pesquisa científica e significa análise de dados. É de fundamental importância o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de dados, sejam eles em forma de gráficos ou tabelas, o que permite ao aluno fazer suas conjecturas e reflexões, exercendo seus direitos como cidadãos.

Como realizar?

Para o aperfeiçoamento das habilidades relacionadas à análise de dados serão realizadas atividades envolvendo procedimento de coleta, interpretação e organização de dados para a construção de gráficos e tabelas pelos próprios discentes, ampliando assim sua capacidade de interpretação de resultados.

A análise dos resultados se dará pela exploração do conteúdo de estatística, proporcionando a compreensão por meio da coleta e interpretação de dados, elaboração de gráficos por meio de planilhas eletrônicas e realização de cálculos de medidas de tendência central.

Qual o tempo?

A duração da atividade será de 2 horas por semana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto da multidisciplinaridade, este artigo possibilitou a construção de um arcabouço teórico e prático, lastreado em conteúdos aplicáveis no processo de ensino e aprendizagem, dominando a compreensão do raciocínio matemático.

Sendo assim, os discentes, amparados por um ambiente virtual de aprendizagem, apresentarão suas competências técnicas aliadas ao desenvolvimento pessoal, construindo uma capacidade de interação entre a docência e a pandemia, isto é, um favorecimento peculiar da transposição didática.

REFERÊNCIAS

FILHO, N. A. **Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva**. *Ciência & Saúde Coletiva* II (1-2), 1997.

ALMOULOUD, S. A. **As transformações do saber científico ao saber ensinado: o caso do logaritmo. The transformation of scientific knowledge into taught knowledge: the case of logarithms**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. Especial 1/2011, p. 191-210. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/w6Zg5wdt8h8HL59Yf87wBnQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em agosto de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em agosto de 2021.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique. 1991.

FERNANDES, A.P. **Paulo Freire: concepções de educação e apropriações para a Educação de Jovens e Adultos**. In: FERNANDES, A.P., and LOPES, P.C., eds. **O cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos em rodas de conversas [online]**. Rio de Janeiro: EDUERJ, pp. 85-102. ISBN: 978-65-87949-02-4. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.7476/9786587949024.0006>. Acesso em julho de 2021.

IFBA - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **RESOLUÇÃO Nº 19, DE 24 DE AGOSTO DE 2020.** 2020. Disponível em <https://portal.ifba.edu.br/conquista/Resolucao0192020CONSUP.pdf>. Acesso em agosto de 2021.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PIBIB - APRESENTAÇÃO.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em 05 de agosto de 2021.

PIRES, M. F. C. **Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. Debater.** São Paulo. 1998. Disponível em <https://www.scielo.br/j/icse/a/DC3DXHvJpTYfKzNdrRgX9Nj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em agosto de 2021.

CAPÍTULO 26

DOI: 10.47402/ed.ep.c202179025462

ETNOMATEMÁTICA E O DIÁLOGO ENTRE OS SABERES DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

[Maria Izabel Ferreira da Silva](#), Licencianda em Matemática, IFBA
[Maria Raidalva Nery Barreto](#), Doutora em Educação e Contemporaneidade, UNEB.
Professora da área pedagógica, IFBA

[Marcelo Pereira](#), Doutor em Genética, Faculdade de Medicina-USP. Docente do
Departamento de Biologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras - USP

[Lilian Carla Pangrácio Pereira](#), Especialista em Educação Infantil, Alfabetização, Gestão
Educativa e Psicopedagogia. Docente da Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão
Preto

[Wilma Edysley Rosado Gomes](#), Mestre em Sistemas e Computação. Docente, IFBA

RESUMO

O presente texto tem como objetivo socializar os resultados de teses e dissertações que abordaram o uso da etnomatemática na promoção da construção de conhecimentos matemáticos junto a alunos do EJA. Os dados foram levantados por meio de uma pesquisa teórica e documental realizada mediante o levantamento bibliográfico de trabalhos no banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e uma tese no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, utilizando os seguintes descritores: Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Etnomatemática. O levantamento realizado retratou também as possibilidades e desafios que algumas escolas tiveram dentro desse processo de conhecimento, visando, contudo, a vivência do aluno com as práticas cotidianas e a sua relação com a matemática escolar ressaltando que os estudantes da EJA trazem consigo o conhecimento tácito dos seus universos culturais a serem considerados nos momentos do ensino e da aprendizagem da matemática escolar. Os resultados dos trabalhos analisados permitem concluir que a Etnomatemática contribui significativamente para o ensino e a aprendizagem da matemática, principalmente devido à valorização de conhecimentos tácitos vivenciados pelos estudantes em seus diferentes grupos culturais. Sendo assim, a etnomatemática traz alternativas motivadoras para a aprendizagem, desenvolvendo a autoconfiança, a organização, a concentração, a atenção, o raciocínio lógico-dedutivo e o senso cooperativo, promovendo ainda, a socialização e estimulando as interações e o convívio socioculturais dos indivíduos, considerando que a matemática está em todo o entorno social do ser humano e se evidencia a cada nova aprendizagem. Conclui-se afirmando sobre a necessidade de formar professores de EJA para que consigam construir, com o conhecimento sobre Etnomatemática, as relações existentes no conhecimento matemático universal e no existente no mundo do trabalho, para que a construção de conhecimentos possa ter maior sentido e significado.

PALAVRAS-CHAVE: Etnomatemática. Educação de Jovens e Adultos. Diálogo.

INTRODUÇÃO

Em 2000, estiveram reunidos em Dakar, capital do Senegal, 164 países que assumiram o compromisso de perseguirem seis metas de Educação para Todos até 2015, sendo que duas delas estavam relacionadas à EJA: uma foi para assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos fossem atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania; a outra foi para alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015 (MEC, 2000-2015).

Para atingir tais metas, o governo brasileiro criou as seguintes políticas públicas: **Programa Brasil Alfabetizado (PBA)**, iniciado pelo Governo Federal em 2003, com vistas à alfabetização de jovens, adultos e idosos; **Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA)**, que incorporou o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), com a finalidade de distribuir obras e coleções de qualidade para os alfabetizandos do Programa Brasil Alfabetizado e demais estudantes da EJA, vinculados às redes públicas de ensino.

Entende-se que, dentro dos meandros do trabalho dos alunos de EJA, existam conhecimentos relevantes que podem favorecer à aprendizagem da Matemática. Quanto às raízes culturais, há de se respeitar algumas particularidades, pois grupos culturais diferentes têm, muitas vezes, maneiras diferentes de pensar e raciocinar sobre um determinado fato ou problema, sendo essas formas de pensar e raciocinar transmitidas dentro do grupo através das pessoas ao longo dos tempos. Isso significa proporcionar a cada pessoa mais segurança sobre seu próprio conhecimento e a fará sentir que suas origens culturais e as de sua família são respeitadas pelo ensino. Desse processo de associar a Matemática a formas culturais distintas, é elaborado o conceito de Etnomatemática (D' Ambrosio, 1998).

Por outro lado, o que se tem observado no atual ensino da Matemática requer a revisão de posicionamento, além da interação do conhecimento tácito dos alunos e dos registros notacionais abstratos da Matemática

Essa pesquisa considera a importância da história, do saber matemático sua relação com áreas diversificadas e sua inter-relação com atividades desenvolvidas no cotidiano. Este trabalho também reflete acerca das possibilidades e desafios das escolas para mover ações pedagógicas que possibilitem uma metodologia diferente em relação ao ensino de matemática

no âmbito escolar. De modo, que esse trabalho traz várias discussões de acordo com os levantamentos que foram feitos sobre a Etnomatemática e a Educação de Jovens e Adultos.

A Etnomatemática tem sido usada para além da pesquisa, pois também é empregada como uma proposta pedagógica para o ensino da Matemática. No presente texto, inicialmente, tem-se a contextualização dessa modalidade de ensino, tendo como base os relatórios oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da União das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Entende-se que, dentro dos meandros do trabalho dos alunos de EJA, existam conhecimentos relevantes que podem favorecer à aprendizagem da Matemática. Quanto às raízes culturais, há de se respeitar algumas particularidades, pois grupos culturais diferentes têm, muitas vezes, maneiras diferentes de pensar e raciocinar sobre um determinado fato ou problema, sendo essas formas de pensar e raciocinar transmitidas dentro do grupo através das pessoas ao longo dos tempos. Isso significa proporcionar a cada pessoa mais segurança sobre seu próprio conhecimento e a fará sentir que suas origens culturais e as de sua família são respeitadas pelo ensino. Desse processo de associar a Matemática a formas culturais distintas, é elaborado o conceito de Etnomatemática (D' Ambrosio, 1998).

Por outro lado, o que se tem observado no atual ensino da Matemática requer a revisão de posicionamento, além da interação do conhecimento tácito dos alunos e dos registros notacionais abstratos da Matemática.

Diante do exposto, pretende-se socializar os resultados de teses e dissertações que abordaram o uso da etnomatemática na promoção da construção de conhecimentos matemáticos junto a alunos do EJA. Os dados foram levantados por meio de uma pesquisa teórica e documental realizada mediante o levantamento bibliográfico de trabalhos no banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e uma tese no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, utilizando os seguintes descritores: Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Etnomatemática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nessa pesquisa, será utilizada a categoria Diálogo, pois conforme FREIRE (2001, p. 69) “[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber,

mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Uma das principais buscas para o ensino dos conhecimentos, incluindo os da Matemática, segundo Freire, é ouvir a voz dos sujeitos dos grupos estudados, ou seja, a legitimação dos conhecimentos dos outros e de seu modo de interpretar (matematicamente) a realidade

Segundo Freire, o diálogo vai além de um simples ato, no qual dois sujeitos se comunicam. Para ele o diálogo:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de ‘empatia’ entre ambos. Só ali há comunicação. ‘O diálogo é, portanto, o caminho indispensável não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência [...]’ (FREIRE, 1979, p. 68).

O pressuposto freireano de que “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho”, afirma que a educação não é um ato solitário, e sim coletivo e solidário, e como um ato de amor, não poderá ser imposta. Sendo assim, educar é uma tarefa de trocas entre o educador que ensina e aprende e o educando que aprende e ensina. Para que essas trocas sejam efetivadas, o diálogo é fundamental à prática educativa (BRANDÃO, 2006).

Nessa perspectiva, Gadotti, (2015, p. 6) afirma que: “[...] Paulo Freire propõe uma nova concepção da relação pedagógica. Não se trata de conceber a educação apenas como transmissão de conteúdos por parte do educador. Pelo contrário, trata-se de estabelecer um diálogo” em contraponto a “educação “bancária” – na superação da condição de opressão “[...] o educador e educando são sujeitos em diálogo na construção do conhecimento” (ibidem, 2007, p.35).

Na presente pesquisa também será utilizada o conceito Etnomatemática, criada por Ubiratan D’Ambrósio, um dos teóricos do campo da Educação Matemática mais influente não só no Brasil mas no mundo inteiro, que estudou a Etnomatemática como um programa de pesquisa em História e Filosofia da Matemática, com relevantes resultados pedagógicos.

Não é incomum a matemática ser percebida como um corpo de conhecimento desenvolvido pelo homem, independentemente do componente local. O que equivale a proferir que a matemática é uma espécie de conhecimento universal, que acontece em todas as culturas humanas, porque é intrínseco à natureza do homem desenvolver matemática.

Sobre esse ponto, D’Ambrosio afirma que:

Muito já foi dito sobre a universalidade da ciência. Esse conceito de universalidade

parece não ser fácil de manter, como mostram pesquisas recentes levadas a efeito por antropologistas que mostram práticas tipicamente científicas tais como observar, contar, ordenar, escolher, medir e pesar, efetuadas de um modo mais radical do que aquelas comumente ensinadas nos sistemas escolares. Essas observações incentivaram estudos posteriores sobre a evolução dos conceitos científicos e práticas matemáticas numa estrutura antropológica e cultural. (1993a, p. 74).

Dessa forma, a matemática, vista por muitos como a mais respeitável das ciências, pura e isenta de valores culturais e, desse modo, como uma ferramenta de validação dos progressos técnicos e científicos das diversas áreas do conhecimento, tem por D'Ambrósio a sua universalidade questionada.

D'Ambrósio (2002, p. 15) também garante que:

A disciplina denominada Matemática é, na verdade, uma Etnomatemática que se originou e se desenvolveu na Europa, tendo recebido importantes contribuições das civilizações do Oriente e da África, e que chegou à forma atual nos séculos XVI e XVII. A partir de então, nessa forma estruturada, foi levada e imposta a todo o mundo. Hoje, essa matemática adquire um caráter de universalidade, sobretudo devido ao predomínio da ciência e tecnologia modernas, que foram desenvolvidas a partir do século XVII na Europa.

Apesar dos avanços e reflexões, a Matemática tem sido avaliada como “[...] a ciência dos números e das formas, das relações e das medidas, das inferências, e suas características apontam para precisão, rigor, exatidão” (Ibidem, 2002, p. 16).

OS ESTUDOS SOBRE A ETNOMATEMÁTICA NA EJA

Este levantamento expõe os resultados do mapeamento realizado nas produções (teses, dissertações e artigos publicados em periódicos) relacionadas ao tema EJA e Matemática na revisão da literatura existente. O tratamento metodológico conferido à esta revisão de estudos contemplou: data, tipo de produção, autor e título, fundamentação teórica utilizada pelos autores e predominância do foco/abordagem.

O recorte temporal da revisão das referências, inserido no período de 2015 até 2020, justifica-se por trazer à tona os trabalhos dos últimos 5 anos que estão relacionados com o tema da pesquisa intitulada “Etnomatemática e o Diálogo entre os Saberes dos alunos de EJA”.

Foram pesquisados os acervos dos bancos de teses e dissertações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e uma tese no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Quadro 1 – Teses e Dissertações do IBICT/BDTD, CAPES e UFRRJ

PLATAFORMA/ ANO/ INSTITUIÇÃO	AUTOR/ TIPO DE PRODUÇÃO	TÍTULO	FUNDAMENTA ÇÃO TEÓRICA	FOCO/ ABORDAGEM
Banco de teses e dissertações da CAPES, no link: http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/449/1/tese%20de%20Maria%20Raidalva%20Nery%20Barreto%20.pdf 2017/ Universidade do Estado da Bahia(UNEB)	Maria Raidalva Nery Barreto Tese de Doutorado	Etnomatemática e o diálogo entre os saberes de EJA do Território do Sisal-Ba	Paulo Freire (2000, 1996) Ubiratan D 'Ambrósio (1999, 2002)	O foco desse trabalho é exatamente os alunos da região do Sisal na Bahia, através de práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e os conhecimentos tácitos que acontecem a partir da observação, grupos focais com alunos e professores do ensino fundamental II. É uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso, que investiga a relação entre os conhecimentos da Etnomatemática dos alunos de EJA e as prática pedagógicas dos professores.
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, disponível no link: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24232 2017/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte Centro de Ciências Exatas e da Terra	Maria Isabel da Costa Pereira Dissertação- (mestrado)	Diálogo entre a Etnomatemática e a resolução de problemas na EJA	D'Ambrósio (1990) Lourdes Onuchic (2015)	Esse trabalho discorre sobre a abordagem do tema Etnomatemática em sala de aula, buscando investigar através das profissões dos alunos ou pais deles a matemática que é utilizada ou produzida em suas atividades profissionais, tendo em vista a matemática do dia a dia inserida em sua vivência.
Brasileira de Teses e Dissertações, disponível no link: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2016/360897_2_1.pdf 2016/UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU (FURB) PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA	MARCELO AZEVEDO DE SOUZA Dissertação- (mestrado)	Contribuições da Etnomatemática ao ensino de matemática para a Educação de Jovens e Adultos a partir de práticas cotidianas da construção civil.	(D'AMBORSIO,1986 a 1993) (D'AMBROSIO, 2002) Godiro e Batanero (1988) (RIBEIRO, 1997) 9FREIRE, 1998) (CUNHA, 1999) (NICOLDI, 2011)	Esse trabalho de pesquisa é de caráter qualitativo e investiga as contribuições da etnomatemática para um processo de ensino de matemática de jovens e adultos, dentro das práticas cotidianas da construção civil e foi realizada com alunos do 3º ano do ensino médio.
Banco de teses e dissertações da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, disponível no link: http://cursos.ufrrj.br/grad/matematica/files/2018/08/677.pdf 2017/ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE	Agda Vicente da Conceição Tese de Doutorado	A ETNOMATEMÁTICA NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS	Soares (2002) Fantinato (2003) Domite (2004) Freire (2005) Ubiratan D'Ambrósio (2007)	É uma pesquisa de cunho qualitativa que aborda a importância dos diversos conhecimentos matemáticos do dia a dia através da arte ou técnica e que não podem ser desprezados dentro do ensino do EJA.

<p>CIÊNCIAS EXATAS DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA</p> <p>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, disponível no link: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6834/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Erica%20Farias%20da%20Silva_PPGSCA</p> <p>2018/UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS(UFAM)</p>	<p>Erika Farias da Silva</p> <p>Dissertação de mestrado</p>	<p>A Etnomatemática no artesanato indígena: um estudo sobre elementos matemáticos na tradição Saterémawé na comunidade boa fé na região do rio Andirá.</p>	<p>Tahan (2001)</p> <p>Ferreira (1998),</p> <p>D'Ambrósio (2009),</p> <p>Scandiuzzi (2000),</p> <p>Gerdes (2007)</p> <p>Fiorentini e Lorenzato (2012)</p>	<p>É uma pesquisa investigativa que se motiva através da inquietação em relação a prática docente, as dificuldades de aprendizagem entre alunos e professores. São investigados os processos de geração, organização e transmissão de conhecimento presentes na etnia Saterémawé através da Etnomatemática .</p>
<p>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, disponível no link: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25793</p> <p>2018/ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA</p>	<p>Freudson Dantas de Lima</p> <p>Tese de mestrado</p>	<p>Etnomatemática no garimpo: uma proposta de ação pedagógica para o ensino e aprendizagem de matemática na perspectiva da resolução de problemas</p>	<p>D'Ambrósio (2002)</p> <p>Vergani (2007)</p> <p>(SMOLE, 2017)</p> <p>(KNIJNIK, 2012)</p> <p>D'Ambrósio (2015)</p>	<p>O objetivo dessa pesquisa é perceber, os saberes e fazeres de dois grupos de garimpeiros e que tenham evidências de conhecimentos matemáticos utilizados por esses trabalhadores durante o processo de mineração.</p>
<p>Banco de teses e dissertações da CAPES, no link: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7683378</p> <p>2019/ UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)</p>	<p>Fernando de Oliveira Freire</p> <p>Dissertação de Mestrado</p>	<p>Etnomatemática: o saber-fazer dos cisterneiros do semiárido brasileiro e suas contribuições para o ensino-aprendizagem da matemática escolar</p>	<p>D'Ambrosio (2002)</p> <p>D'Ambrosio (1996)</p> <p>(BRASIL, 2000).</p> <p>Ferreira (1997)</p> <p>Miarka (2011)</p> <p>(BORBA; ARAÚJO, 2017)</p> <p>André (2008)</p> <p>(LORENZATO; FIORENTINI, 2009).</p>	<p>É uma pesquisa qualitativa e destaca o fazer-saber Etnomatemática com os cisterneiros e relaciona contribuições para o processo ensino-aprendizagem da matemática escola tem como base teórica as concepções D'Ambrosianas e outros teóricos alinhados à essa temática e nesta perspectiva, promove uma ação pedagógica na escola local, sob a égide da Etnomatemática, a partir das práticas dos cisterneiros investigados.</p>

Fonte: Biblioteca digital do IBICT/BDTD, CAPES e UFRRJ

Barreto (2017) realizou uma pesquisa qualitativa que investigou a relação entre os conhecimentos etnomatemáticos dos alunos de EJA, trabalhadores da região do Sisal na Bahia e as práticas pedagógicas curriculares desenvolvidas na escola. O conhecimento tácito dos alunos sisaleiros foi analisado sob a perspectiva teórica da Etnomatemática e da Dialogicidade. A trajetória metodológica percorrida, a partir da observação, entrevistas semiestruturadas e estruturadas em grupos focais com alunos e professores da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental II, sob perspectiva de pesquisa participante, com momentos etnográficos, identificou variáveis desconsideradas pelas práticas escolares no componente curricular Matemática. A proposta do Programa de Etnomatemática (D'Ámbrósio, 1999, 2002) e a provisoriamente de conhecimentos que podem ser beneficiados pelo diálogo (Freire, 1979, 1996), fator promissor na EJA, podem atribuir sentido e significado à inovação na postura docente. Este é desconsiderado pelo ambiente escolar e se relaciona com um saber instrumental e técnico. As práticas profissionais dos alunos refletidas na produção de trabalhos com Sisal revelam particularidades de organização e transmissão intelectual de saberes que incluem o raciocínio lógico matemático e intensa produção cultural evidenciados na dinâmica da comunidade e das relações profissionais vivenciadas. A interação da perspectiva Etnomatemática pode conferir aos alunos de EJA maiores oportunidades de construção e compreensão do registro notacional abstrato da Matemática. Os resultados da investigação indicam que há existência de inúmeros conhecimentos matemáticos refletidos na região de trabalho com sisal desconsiderados pela escola. As interações sociais existentes no meio denotam um fluxo de trocas permanentes de conhecimentos etnomatemáticos que possibilitam oportunidades de construção dos registros matemáticos. O trabalho teve como palavras-chave: Etnomatemática. Dialogicidade. Educação Matemática. Educação de Jovens e Adultos. Território de Identidade do Sisal.

O trabalho de pesquisa de Pereira (2017) foi realizado em uma das escolas do município da cidade do Natal/RN e teve como objetivo investigar conhecimentos matemáticos produzidos e/ou utilizados pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA em suas profissões. Para alcançar tal objetivo, a autora se apoiou nas concepções d'ambrosianas de Etnomatemática e na Resolução de Problemas na concepção de Lourdes Onuchic (2015). Para tanto fez-se necessário, ao longo do corpo desta pesquisa, partir dos conhecimentos empíricos assim como dos conhecimentos adquiridos a partir do senso comum, por vezes baseados na experiência desses alunos. Esses conhecimentos devem permanecer em sintonia com os conhecimentos escolares.

Quanto à abordagem metodológica, Pereira (2017) fez uso dos procedimentos como o uso do diário de campo, a entrevista semiestruturada, aplicação de questionários e a observação participante para auxiliar nas análises das concepções dos conhecimentos matemáticos utilizados e/ou produzidos pelos estudantes da EJA em suas profissões. A partir das análises dos dados coletados, foi produzido um material didático, denominado de Produto Educacional, produção técnica indispensável para a conclusão do Mestrado Profissional em Ensino do PPGECCNM – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática da UFRN. Segundo a autora, o Produto educacional deve ser uma ferramenta que deverá ser disseminada, analisada e utilizada por outros professores. Esse produto foi composto por situações-problema relacionados à vivência profissional de um dos discentes da escola com o qual se realizou a pesquisa, uma vez que nela foi possível perceber ideias matemáticas presentes em diversos momentos na execução de sua atividade profissional.

O trabalho de Souza (2016) apresenta uma pesquisa cujo objetivo geral é investigar as contribuições da Etnomatemática para um processo de Ensino de Matemática para Jovens e Adultos que vincula práticas cotidianas de construção civil e o ensino da Matemática escolar. Esta investigação, de caráter qualitativo e participante, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIM) e foi aplicada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), envolvendo uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, do Núcleo Avançado de Ensino Supletivo (NAES) de Itapema – SC. Os instrumentos de coleta de dados foram: entrevista, questionários, registros na forma áudio e vídeo contendo depoimentos dos estudantes. Os dados coletados foram analisados e interpretados a partir das dimensões da Etnomatemática. Foram também analisados episódios em contexto profissional da construção civil, nos quais a Matemática encontra-se de forma implicitamente emergindo, evidenciando os saberes matemáticos praticados pelos trabalhadores da construção civil. Na análise de dados, foram encontradas informações que estão relacionadas às seguintes dimensões da etnomatemática: política, educacional, cognitiva, histórica, conceitual e epistemológica.

Como conclusão, Souza (2016) aponta que a convivência diária com a prática profissional dos estudantes é o ponto inicial para o educador conseguir encontrar relações entre a Matemática do cotidiano e a Matemática escolar. Além disso, a prática docente contextualizada e relacionada com conteúdos formais de matemática favorece a participação dos estudantes da EJA. Nesta pesquisa foram sistematizados, na forma de produto educacional, a prática letiva da Matemática cotidiana com a Matemática escolar numa abordagem próxima

do cotidiano dos estudantes do ensino da Educação de Jovens e Adultos, podendo inspirar futuras práticas docentes a serem utilizadas no contexto educacional, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. As palavras-chave do trabalho foram: Etnomatemática, Educação de Jovens e Adultos, Construção Civil, Ensino de Matemática

Em sua pesquisa Conceição (2017) afirma que a matemática está presente em diversas atividades que desempenhamos no dia a dia. Todo ser humano constrói e adquire conhecimento por meio de artes ou técnicas que podemos considerar como conhecimentos matemáticos, sejam através de escolas ou através de convivência em sociedade. Conhecimentos esses que não podem ser desprezados, principalmente no ensino formal escolar da educação de jovens e adultos - EJA, pois atende pessoas que não puderam dar continuidade aos seus estudos na idade apropriada, porém retornam com o desejo de retomar a sua escolaridade. Este trabalho abordou os benefícios da Etnomatemática no ensino de jovens e adultos. Neste trabalho foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo através da aplicação de um questionário a quatro professores, nos quais foi identificado como a Etnomatemática pode valorizar o conhecimento que os adultos adquirem fora da escola e que dão mais significado ao aprendizado escolar.

O trabalho de Silva (2018) foi realizado no município de Barreirinha – AM com membros da comunidade indígena Boa Fé localizada na Terra Indígena Andirá-Marau, à 79 km de Parintins, composta de 16 famílias, situada a margem esquerda do rio Andirá, abaixo do curso do rio. Esta pesquisa teve como motivação a inquietação que surge quando a prática docente é vivenciada e verifica-se as dificuldades na aprendizagem. A autora procurou refletir sobre a prática através de algumas pesquisas e observações em sala de aula e chegou à conclusão que muitas dessas dificuldades ocorrem devido ao fato de que professores e alunos não conseguem transformar a realidade em conhecimento e conhecimento em realidade. Sendo assim, uma grande parte dos indivíduos acaba não conseguindo lidar com situações novas e utilizar a matemática em seu dia a dia.

A pesquisa de Silva (2018) teve como objetivo investigar os processos de geração, organização e transmissão de conhecimento através da Etnomatemática presente no artesanato da etnia Sateré-Mawé. A investigação foi sustentada na Etnomatemática por se tratar de uma forma de tentar entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades povos e nações. Etnomatemática trata-se de uma forma de entender a aventura da espécie humana na busca de conhecimento e na adoção de comportamentos. Foram utilizadas técnicas etnográficas como

observações, diário de campo, entrevistas semiestruturadas e questionário para coleta de dados, com foco no conhecimento envolvido na prática do teçume, no saber/fazer artesanato passado de geração para geração, nas técnicas que um artesão Sateré deve conhecer para escolha do material usado para extrair as fibras e os padrões de teçumes, através desse processo de confecção artesanal, nos conhecimentos que se aproximam a conceitos de contagem, simetria e geometria dos participantes da pesquisa da comunidade indígena, os dados coletados foram analisados segundo o referencial teórico.

Com a realização da pesquisa, foi possível reconhecer o conhecimento matemático pautado no cotidiano e a realidade da comunidade, na memória histórica e cultural da etnia, mostrando como eles explicam, entendem, conhecem e resolvem seus problemas na comunidade. Abordamos também sobre os conhecimentos que os Sateré-Mawé consideram relevantes para prática e técnicas dessa expressão cultural, conhecimentos que envolvam ideias matemáticas, que resistiram à colonização. Verificamos que na produção dos padrões decorativos dos teçumes pela etnia Sateré-Mawé, há evidências relacionadas a certos conceitos e propriedades matemáticas, no entanto, quem produz muitas vezes não tem noção dessa relação. À vista disso, Silva (2018) defendeu que o reconhecimento que todas as culturas possuem o mesmo grau de importância e se influenciam mutuamente, não devendo uma sobrepor a outra, mas sim aproveitar o melhor de cada uma, dando espaço ao multiculturalismo. O conhecimento presente nas técnicas que os Sateré-Mawé dominam na produção dos teçumes, representa um sentido cultural e um diferencial social da etnia que possibilitará a integração, incorporação e construção de conhecimentos matemáticos indígenas e não indígenas. Desta forma, o conhecimento se tornará mais próximo de sua realidade e útil às necessidades da comunidade estudada. As palavras-chave do trabalho foram: Artesanato Indígena. Teçumes. Etnomatemática. Sateré-Mawé.

O estudo de Lima (2018) visa compreender os saberes e fazeres de um grupo de garimpeiros que desenvolvem suas atividades laborais em dois garimpos localizados na zona rural do município de Parelhas/RN, objetivando investigar, à luz da Etnomatemática, os indícios de conhecimentos matemáticos que são utilizados durante o processo de extração e comercialização de minerais, com o intuito de elaborar uma proposta de ação pedagógica para o ensino e aprendizagem de Matemática na Educação Básica. Para contemplar esses objetivos, o autor se fundamentou nos pressupostos da Etnomatemática, na concepção de Ubiratan D'Ambrósio, além de outros pesquisadores alinhados à essa temática e na metodologia de

ensino e aprendizagem por meio da Resolução de Problemas. No campo metodológico, foram utilizados alguns elementos da Etnografia, tais como, o diário de campo, a gravação de vídeos, a entrevista semiestruturada e a observação participante.

A partir das análises dos dados coletados por Lima (2018), foi elaborado um Produto Educacional (Caderno de Atividades) intitulado Saberes e Fazeres no Garimpo: situações-problema para o ensino de Matemática na Educação Básica. Nesse contexto, a referida proposta de ação pedagógica foi aplicada em uma turma da terceira série do Ensino Médio da Escola Estadual Monsenhor Amâncio Ramalho, localizada na cidade de Parelhas/RN, sob a ótica da metodologia de ensino e aprendizagem por meio da Resolução de Problemas. Como resultado da intervenção, os alunos passaram a ter uma participação ativa e efetiva na construção dos conceitos matemáticos durante o processo de resolução das situações-problema inerentes ao contexto sociocultural do garimpo, compreendendo e valorizando as diferentes formas de entender e lidar com as matemáticas que se manifestam em ambientes extraescolares. Os resultados indicaram que é possível inserir no âmbito da Educação Matemática propostas de ação pedagógica que vinculem os conhecimentos etnomatemáticos de grupos sociais distintos com situações-problema a serem trabalhadas através da metodologia de ensino e aprendizagem por meio da Resolução de Problemas. As palavras-chave: Etnomatemática. Garimpo. Resolução de Problemas. Produto Educacional.

A pesquisa de Freire (2019) versa sobre o saber-fazer etnomatemático dos construtores de cisternas – cisterneiros – atuantes no Semiárido brasileiro e sobre suas contribuições para o processo ensino-aprendizagem da matemática escolar, ao mesmo tempo em que dialoga com a pauta socioambiental, na perspectiva de uma educação contextualizada para convivência com o Semiárido. Para isto, esta dissertação tem como base teórica as concepções D'Ambrosianas e outros teóricos alinhados à essa temática. Além disso, duas comunidades rurais, localizadas no município de Alexandria/RN, perfizeram os lócus da investigação. Compuseram os sujeitos da investigação, dois cisterneiros atuantes no Estado do Rio Grande do Norte e, também, o inventor da cisterna de placas, o sertanejo Manoel Apolônio de Carvalho, mais conhecido como Seu Nel. A pesquisa ainda retratou, nesta perspectiva, uma ação pedagógica na escola local, sob a égide da Etnomatemática, a partir das práticas dos cisterneiros investigados. O estudo também contou com a participação dos estudantes e professores de Matemática do 9º ano da Escola Estadual Governador Dinarte Mariz, também localizada em Alexandria/RN.

Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa possuiu abordagem qualitativa de cunho etnográfico. Para isto, o autor valeu-se de elementos típicos de uma pesquisa etnográfica tais como: registro fotográfico, diário de campo, observação direta, entrevistas e questionários não-estruturados. Como resultado principal, foi constatado que a prática dos cisterneiros é eivada de elementos e práticas etnomatemáticas que possibilitam outras formas de fazer-matemático e que, articulado com a Matemática Escolar, proporcionam estratégias de ensino que favorecem uma aprendizagem com significado. Por fim, esta pesquisa possibilitou a elaboração de um produto educacional, na forma de caderno de atividades, com a finalidade de subsidiar educadores que lidam com ensino de Matemática, na educação básica, trazendo um percurso metodológico norteador para implementação de ações pedagógica à luz da Etnomatemática e rol sugestivo de situações problema que versam sobre conteúdos diversos do currículo de Matemática escolar, todas elaboradas de forma interdisciplinar, considerando o contexto socioambiental do Semiárido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão da bibliografia existente sobre as produções referentes à Etnomatemática na EJA aponta os fundamentos teóricos se utilizados, como também os caminhos percorridos e os resultados das pesquisas referente ao tema supracitado.

Os resultados dos trabalhos analisados permitem concluir que a Etnomatemática contribui significativamente para o ensino e a aprendizagem da matemática, principalmente devido à valorização de conhecimentos tácitos vivenciados pelos estudantes em seus diferentes grupos culturais. Sendo assim, a etnomatemática traz alternativas motivadoras para a aprendizagem, desenvolvendo a autoconfiança, a organização, a concentração, a atenção, o raciocínio lógico-dedutivo e o senso cooperativo, promovendo ainda, a socialização e estimulando as interações e o convívio socioculturais do indivíduos, considerando que a matemática está em todo o entorno social do ser humano e se evidencia a cada nova aprendizagem.

Sendo assim, é importante que sejam formados professores de EJA que sejam capazes de construir, com o conhecimento sobre Etnomatemática, as relações existentes entre o conhecimento matemático universal e o existente no mundo do trabalho para que o ensino e aprendizagem possa ter maior sentido e significado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 30 out. 2008.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. História da Matemática no Brasil: uma visão panorâmica até 1950. **Saber y Tiempo**, vol. 2, n° 8, Julio-Diciembre 1999; pp. 7-37.

_____, Ubiratan. **A história da matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na educação matemática.** In: Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas, org. Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Editora UNESP, São Paulo, 1999; p. 97-115.

_____, Ubiratan. Etnomatemática e Educação. In: Reflexão e Ação: **Revista do Departamento de Educação/UNISC.** Vol. 10, n. 1 (jan./jun.2002) — Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1979.

_____, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo, Ed. Paz e Terra, 2001.

_____. Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Cruzando Fronteiras: teoria, método e experiências freireanas.** Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3002/FPF_PTPF_01_0369.pdf f. Acesso: 01 nov. 2015.

MEC. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192>. Acesso: 01 jul. 2016

BARRETO, Maria Raidalva Nery. **Etnomatemática e o Diálogo entre os saberes dos alunos da EJA do Território de Identidade do Sisal - BA.** Doutorado realizado na Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e Faculdade de Educação da Universidade São Paulo (FEUSP), 2017.

CONCEIÇÃO, Agda Vicente da. **A Etnomatemática no Ensino e Jovens e Adultos.** Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro. Instituto De Ciências Exatas. 2017.

FREIRE, Fernando de Oliveira. **Etnomatemática: O saber-fazer dos cisterneiros do Semiárido brasileiro e suas contribuições para o ensino- aprendizagem da matemática escolar/** Fernando de Oliveira Freire. - Pau dos Ferros, RN, 2019.

GODINHO, Maria da Penha Rodrigues de Oliveira. **As diferenças culturais dos alunos da educação de jovens e adultos do ensino médio: uma visão etnomatemática.** 2011. 189 f. Dissertação - (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2011.

PEREIRA, Maria Isabel da Costa. **Diálogos e a Resolução de problemas na EJA. 2007.104f.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal 2017.

SANTOS, M. M. O. **O ensino de matemática na educação de jovens e adultos: análise de uma proposta embasada no trivium proposto por D’Ambrosio na perspectiva do programa Etnomatemática.** 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SILVA, Erica Farias da. **A Etnomatemática no artesanato indígena: um estudo sobre elementos matemáticos na tradição Sateré-Mawé na Comunidade Boa Fé na região do Rio Andirá.** 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus/AM.

SOUZA, Marcelo Azevedo de. **Contribuições Da Etnomatemática Ao Ensino De Matemática Para a Educação De Jovens E Adultos a Partir De Práticas Cotidianas Da Construção Civil.** 2016.

CAPÍTULO 27

DOI: 10.47402/ed.ep.c202179126462

A EJA NA ACEPÇÃO FREIRIANA: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CENTRADA NUMA INSERÇÃO HUMANISTA NO MEIO SOCIETÁRIO

Sandoval Dias Duarte, Mestre em Dinâmicas Territoriais e Cultura, UNEAL/PRODIC.

Professor da Rede municipal de Arapiraca-AL

Fabiana dos Santos Dias Duarte, Especialista em AEE e Educação Especial. Professora de anos iniciais do Instituto Educacional Êxito

RESUMO

O Presente estudo traz uma pesquisa bibliográfica sobre a Educação de Jovens e adultos-EJA, a qual constitui uma modalidade educacional relevante na contemporaneidade, face aos diversos segmentos educacionais e, nos moldes legais com vistas a garantir o direito à educação pública de qualidade. Nesse sentido, a Educação de Jovens e adultos -EJA, em sua totalidade é considerada uma modalidade indispensável na vida de muitas pessoas, cuja proposta é elucidada a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, em conformidade com o preconizado no artigo 37, a saber: “ A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Dessa forma, a compreensão dos múltiplos enfoques e desdobramentos didáticos contidos na formação pedagógica que permeiam todo o aparato social e econômico, devem, substancialmente, ser enfocados no âmbito escolar para uma inserção societária de êxito sem: discriminação, estereótipos e também sem prejuízos concernentes a aprendizagem, potencializando essa aprendizagem através de métodos inovadores, os quais se fazem necessários nas formações continuadas, pautadas na compreensão de práticas e de saberes docentes. Tal percepção, deve estar vinculada aos métodos adequados ao público-alvo, com vistas a aprimorar o conhecimento dos professores e de concepções teórico-metodológica apropriadas para a realidade cultural, histórica, política, econômica da EJA e do conhecimento sobre o nível de formação dos profissionais, atuantes nessa relevante modalidade educacional. Nesse sentido, tal estudo permitirá identificar as principais características, em termos de: metodologia, entraves, percalços encontrados nas relações sociais implícitas nesse processo e, sobretudo, da práxis pedagógica na EJA. Destarte, a aprendizagem obtida nessa relação a ser satisfatória à luz das exigências contemporâneas, uma vez que, dadas as condições socioeconômicas ou nível de instrução que tais discentes estão, inerentes à sua faixa etária, em detrimento de motivos pessoais ou por outros de ordem profissional, não tiveram acesso ao ensino básico ou a um ensino institucionalizado em sua idade adequada.

PALAVRAS-CHAVE: formação, docência, educação, ensino, sociedade.

INTRODUÇÃO

O Presente artigo traz uma percepção de modo a elucidar sobre o ensino da Educação de Jovens e adultos, cujas percepções metodológicas devem ser eminentemente voltadas a um ensino capaz de humanizar e, conseqüentemente, desperte avanços na vida de jovens e adultos.

Acredita-se que, o abandono dos estudos suscita danos à vida profissional e pessoal, sobretudo, devido a descontinuidade nos estudos ou dependem necessariamente de outros aspectos cognoscentes aferidos aos sujeitos da EJA, outrora trabalhados no âmbito escolar.

O direito à educação de jovens e adultos concernente à continuidade na vida escolar de muitos destes discentes se fazem relevantes, de modo a fomentar perfis de sujeitos ativos e reflexivos no contexto social, numa perspectiva humanizadora e emancipatória, como propõe o ensino pautado na concepção de Freire (1997).

Uma formação docente com práticas pedagógicas à luz de um ensino inovador, capaz de promover uma caracterização humanizadora, humanista e emancipatória na concepção Freireana. Uma formação continuada, enquanto subsídio pedagógico, deve ser proposições metodológicas, de forma a permitir melhorias em minimizar os índices de analfabetismo e, simultaneamente, formar cidadãos críticos-reflexivos no meio social do qual estes fazem parte, com vistas a amenizar os impactos e disparidades socioeconômicas, suscitadas pela sociedade contemporânea.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Prática pedagógica da EJA, constitui na contemporaneidade, um grande desafio à luz de uma educação de qualidade, centrada nos ideais de respeito à cidadania e dos valores sociais, regidos a partir da legislação e de um enfoque sistêmico, cujas necessidades desses jovens e adultos, e a tudo que lhe é relevante. Lira *et al.*, (2015) afirmam que esse tipo de ensino é planejado e ofertado de forma aligeirada sob o discurso de inclusão, o qual não impede que o professor exerça o seu trabalho de forma consciente, como um formador de sujeitos críticos/reflexivos e, dessa forma, rompa com essa lógica excludente e elitista, configurada a partir dessa educação escolar.

Essa modalidade de educação, à luz das concepções Freireana, cuja relações humanas, permeiam toda ação pedagógica no âmbito escolar, devem promover um ensino qualitativo, de modo a entender dimensão social da formação humana defendida por Freire (1997), no sentido da educação humanizadora e emancipatória. Essa concepção pauta-se nas relações humanas contemporâneas, na qual busca uma práxis pedagógica na acepção de Souza (2012). Essa relação, por sua vez, caracteriza-se por sua intencionalidade, enquanto objeto de estudo da Pedagogia na formação humana do sujeito a ser refletida na prática pedagógica e admitida numa conjuntura coletiva e, basicamente, direcionada por concepções de afetos (ódio e amor) e outros

sentimentos motivados nessas relações, as quais são inerentes ao cotidiano. Segundo Souza, prática pedagógica ou práxis pedagógicas são:

processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente para isso designadas implicando práticas de todos e de cada um de seus sujeitos na construção do conhecimento necessário à atuação social, técnica e tecnológica (SOUZA, 2012, p. 28).

Essa afirmação nos conduz a refletir sobre os processos educativos, os quais são historicamente organizados de forma intencional a ser instituído por instituições, cujo sujeitos sejam motivados a construir uma base sólida de conhecimentos pautados no cerne social, com vistas à aquisição de um padrão de inserção social satisfatório. As tecnologias, por sua vez, aliadas às técnicas pedagógicas implicam em meios indispensáveis à consolidação de um perfil societário eficaz, de modo que os discentes estejam aptos ao enfrentamento de diversas situações e de resoluções previamente repensadas a partir de uma ótica neoliberal e, simultaneamente, condicionada a promover melhorias na vida destes.

Por outro lado, repensar uma prática pedagógica pautada na humanização defendida por Freire (1996), Souza (2012) em suas acepções de processos educativos, numa conjuntura específica, conduz a uma análise mais acurada sobre os diversos segmentos dos quais a EJA faz parte e, conseqüentemente, estabelecem compreensões das necessárias intervenções pedagógicas à luz de uma perspectiva: integradora, humanizadora e identitária.

Deste modo, há preocupações sobre os altos índices que elucidam as características desastrosas e do modo como naturalizam os índices de repetência aliado a esse público, cuja historicidade, atribui-se a um acesso educacional limitado, face às condições ofertadas na sua idade regular inerente aos fatores de desistência destes. A desistência é um dos fatores preocupantes referentes à descontinuidade dos estudos por parte desses jovens e adultos.

Para Silva (2010), o tema das escolas eficazes possui duas dimensões: qualidade (bons níveis de aprendizagem dos alunos) e equidade (as escolas diminuem o impacto do nível socioeconômico dos alunos sobre sua aprendizagem). Assim, uma escola eficaz é aquela que promove de maneira duradoura o desenvolvimento integral de todos os seus discentes, para além do que seria previsível, de modo a considerar seu rendimento inicial e sua situação social, cultural e econômica.

Dessa forma, a EJA não deve servir para reforçar as estruturas socioeconômicas de exclusão, mas sim, ser caracterizada pela qualidade socialmente referenciada e pela valorização

da educação, de fato, voltada ao resgate cognitivo e de autoestima para jovens e adultos, que tiveram acesso negado ao conhecimento sistematizado na sua época regular ou na idade própria.

Para Sammos (2008), um descobrimento comum das pesquisas em escolas eficazes é que pode haver um ganho substancial e relevante quando a autoestima dos alunos é levantada, quando eles têm um papel ativo na vida escolar e quando é dada a eles uma parte da responsabilidade por sua própria aprendizagem. Nessa perspectiva, o ensino da EJA, além de ser considerado um ensino que resgate valores, sonhos e aprendizagem, tem também um papel de reforçar a autoestima de pessoas que buscam potencializar novas aprendizagens conforme suas pretensões na ótica societária.

O saber, portanto, construído na relação dialógica defendida por Freire (1997), sob as percepções atuais, com enfoque na construção identitária, pautada em atribuir valores, concepções e no fazer refletir nas ações cotidianas, de modo a ressignificar o conhecimento apreendido e, de modo sistemático fazer jus a ele, sobretudo quanto à: leitura, interpretação e escrita numa perspectiva de alfabetização, nas quais os professores, sintam-se importantes nesse processo, tal como preconiza Vygotsky:

[...]O ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem [necessárias aos alunos]. [...]Uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma nova forma e complexa de linguagem (VYGOTSKY,2000, p.155-156)

Nesse contexto, a leitura e a escrita são habilidades a serem potencializadas, conforme a percepção de tais discentes, enquanto uma tarefa elementar e, necessariamente, esteja condicionada à promoção de melhorias no âmbito escolar, face a aquisição de conhecimentos, os quais serão tidos como essenciais, como pano de fundo na vida escolar e de outras esferas sociais, de modo a necessitar de um padrão de leitura e escrita satisfatórios à luz da sociedade contemporânea ou de parâmetros sociais, embutidos enquanto pré-requisitos no mercado de trabalho e de outras pretensões sociais, econômicas e identitárias a serem obtidas nesse processo de ensino aprendizagem.

Segundo Almeida (2011) na concepção de Charlot (2006), a EJA enquanto política pública educacional deve ser priorizada e na sua relação pedagógica deve estar centrada na compreensão de múltiplos enfoques, os quais encontram-se imbricados nas relações consigo mesmo e com o outro, uma vez que, ao aprender sobre algo, o sujeito passa a conceber um saber

o que nem todo mundo sabe, a promoção de um mundo que é partilhado com alguns, mas, não com todos, a participar de uma comunidade das inteligências.

Outro discurso relevante se refere a forma pela qual os professores dessa modalidade enfrentam quanto à construção de sua identidade profissional, relacionados ao saber e ao aprender de professores da EJA. Tais discursos elucidam quanto à competência e dos efeitos provenientes das dificuldades oriundas dos percalços aferidos à prática pedagógica inerentes a esse campo de trabalho, com vistas à inserção social, na busca de emprego e de avanços no âmbito educativo por parte dos discentes. Nesse sentido, Frigotto (1998), pontua:

O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão de qualidade, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco de reservas de competência que lhe assegure empregabilidade. (FRIGOTTO, 1998, p. 34)

Conforme Frigotto (1998), essa apreensão de conhecimentos favorece a aquisição de aspectos produtivistas, os quais possibilitam a inserção no mercado de trabalho e, simultaneamente, promovem em seu perfil um banco de reservas de competências, as quais lhes assegurem uma empregabilidade, capaz de superar desafios à luz da modernidade e das exigências capitalistas.

BASES LEGAIS DA EJA: PERCEPÇÕES ENTRE AVANÇOS E DIRETRIZES À FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE RELEVÂNCIA SOCIETÁRIA

A educação de Jovens e Adultos é aquela cuja promoção é destinada a um público que não teve acesso a uma educação sistematizada na sua idade regular, em função de motivos que, outrora, os impediram de ter acesso à escolarização ou a continuidade nos estudos, de modo que, tal modalidade permite a sequência e valorização destes de forma: digna, eficaz, eficiente e satisfatória à condução de uma nova vida de êxito e de conquistas no âmbito societário, sobretudo na aquisição e fortalecimento de vínculos socioeconômicos, capazes de ofertar mudanças e, concomitantemente, permitir novas percepções em detrimento da realidade que os permeiam.

Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96 Nacional, preconizada nos fulcros do artigo 37, a saber: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Esta, por sua vez, enquanto pano de fundo educacional diante de múltiplas

alterações no campo educacional, mediante a lei supracitada, lança ênfase na forma pela qual sua constituição, via de regra, pretende lançar novas perspectivas na vida de muitos jovens e adultos, os quais buscam novas oportunidades e uma retomada na vida escolar.

De acordo com os aspectos legais, o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, o qual estabelece as diretrizes curriculares nacionais voltadas para a educação de jovens e adultos, de modo que, orienta sobre o resgate da dívida social, concebida como uma dívida acumulada com uma parcela significativa dos jovens e adultos aos quais não tiveram acesso à escolarização na idade considerada adequada e ao ser ofertada possibilita o acesso e viabiliza conquistas quanto à terminalidade do ensino fundamental, enquanto um direito público subjetivo para todas as pessoas, independente de sua faixa etária. De acordo, com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, o qual estabelece, a saber:

A nova formulação legal da EJA no interior da educação básica, como modalidade do ensino fundamental e sua inclusão na ótica do direito, como direito público subjetivo, é uma conquista e um avanço cuja efetivação representa um caminho no âmbito da colaboração recíproca e na necessidade de políticas integradas (BRASIL, 2000, p. 53).

Essa percepção sobre a EJA representa um avanço louvável na garantia dos direitos à uma educação qualitativa, frente aos desafios sociais contemporâneos numa nova perspectiva de inclusão social, capaz de promover avanços no âmbito social mediante um acesso ao conhecimento a ser efetivado através de uma colaboração mútua, relacionadas ao campo de políticas públicas integradas e seu devido cumprimento na esfera pública, enquanto promotora de direitos e de percepção itinerária, pautada na vida de muitos jovens e adultos.

Cumprir salientar que, a educação de jovens e adultos, enquanto direito subjetivo, deve estar vinculada a uma formação continuada, cuja propostas possibilitem aos educadores dessa modalidade implementar um trabalho de êxito, dadas às condições em que a educação de jovens e adultos se apresenta na contemporaneidade, com vistas ao alcance de resultados eficientes aferindo ao campo de atuação pedagógica e de êxito na percepção legal, enquanto instrumento de aprimoramento das qualidades de um sujeito em processo de consolidação profissional e de formação humana, por meio da instrução escolar.

De acordo com Carvalho e Perez (2001), na contemporaneidade estes saberes estão apontados em cinco eixos, os quais integram a chamada base comum nacional dos cursos de formação de professores, a saber: sólida formação teórica; unidade entre teoria e prática, com sentido dinâmico de produção do conhecimento; compromisso social e democratização da escola; trabalho coletivo; e articulação entre formação inicial e formação continuada.

Carvalho e Perez (2001), também destacam os saberes necessários a uma sólida formação teórica, enquanto premissa para a concretização da relação entre teoria e prática, a qual proporciona os meios para o saber-fazer dos professores que irão ensinar determinada disciplina e/ou determinado conteúdo. Para Melo (2015), tais saberes, são fundantes: os saberes conceituais e metodológicos da área em que irá ensinar; os saberes integradores, que são relativos ao ensino dessa área; e, os saberes pedagógicos.

Nesse sentido, Cardoso (2010) nos assegura que os estudos históricos, apesar de inúmeros, aborda a formação de professores, instituições, saberes e atividades e até mesmo a organização da categoria do magistério, os quais, muito recentemente, incorporaram o termo “história da profissão docente”. De fato, não há como falar de “história da profissão docente” sem refletir acerca da própria formação e sobre o exercício profissional concernente ao magistério, sob o prisma das aplicações conceituais, metodológicas e políticas e de suas implicações para os sujeitos cognoscíveis e cognoscentes.

Vale salientar quanto aos planos metodológicos articulados ao modo pelo qual o ensino nessa modalidade é conduzido à luz das percepções societárias, condicionadas ao plano de inserção social, diga-se de passagem; digno, favorável e satisfatório na acepção de Perrenoud (2002), o qual elucida sobre a relevância de considerar os aspectos básicos e didáticos que permeiam a relação pedagógica, em função dessas práticas e de suas transformações pautadas no cerne social, promovido pela análise da práxis educativa.

Perrenoud (2002), ainda traz algumas orientações básicas concernente à formação de professores, à guisa de interpretações e de questionamentos, de modo que elenca dez critérios considerados basilares: transposição didática calcada na análise das práticas e de suas transformações; um referencial de competências identificados a partir dos saberes e capacidades necessárias à aprendizagem; plano de formação aparelhado em torno das competências; uma aprendizagem por problemas, como num procedimento clínico; uma autêntica articulação entre teoria e prática; organização modular e diferenciada; avaliação formativa baseada na análise do trabalho; tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições; parceria negociada com os profissionais; e, divisão de saberes favoráveis à sua mobilização no trabalho.

De acordo com Melo (2015), os jovens e adultos, conforme preconizados por pesquisas empíricas de autores que discutem a EJA, são rejeitados geograficamente nas mazelas das regiões periféricas das grandes cidades; com baixo nível de formação concernente à escolaridade; pelos elevados índices de desemprego referente ao perfil profissional; e

socialmente, com grandes dificuldades quanto ao acesso de serviços, sendo também difícil tecer consideração acerca de uma transição saudável para a inserção na vida social e produtiva.

No âmbito jurídico, concernentes ao papel que as Diretrizes Curriculares exercem na consolidação de um subsídio à Formação de Professores da Educação Básica nessa envergadura de compreensão, as quais são regulamentadas pelo Parecer CNE/CP 009/2001, enfatizando percalços quanto à melhoria da Educação Básica, algumas delas, basicamente associadas à prática e ao despreparo docente, cuja formação esteve conectada ao modelo tradicional outrora estabelecido, de modo que, reforça-se requisições contemporâneas, ao exigir um professor que esteja disposto a:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL/CNE, 2001, p. 04).

Por meio do disposto legal é possível conceber uma análise de que a prática docente, mediante as pressuposições contemporâneas, requer uma atividade pedagógica comprometida com as especificidades dos discentes, sobretudo aquelas condizentes com a: diversidade, enriquecimento cultural, inovação metodológica voltada à consolidação de uma práxis pedagógica de êxito, referente a uma aprendizagem efetiva desses discentes à luz das exigências societárias adjacentes à sua realidade, conforme preconizadas nos fulcros do decreto acima .

Arroyo (2006) pontua que, o perfil do profissional de jovens e adultos e sua respectiva formação, ainda se deparam em constituição, dadas as condições em que se verifica um modelo generalista e universal de formação de professores em nosso país, o que elucida não existir um esboço representativo para a EJA. Tal autor, aponta como segundo aspecto, quanto à formação do educador, o qual deve estar aberta ao incorporar herança acumulada na percepção histórica, uma vez que, a EJA, enquanto modalidade educacional, constitui parte de uma dinâmica societária, eminentemente emancipadora do que propriamente reguladora, desenvolvida em muitos espaços e, em muitas análises, não somente ao espaço formal, centrado no âmbito escolar, tal como é sistematizada e da ação reflexiva embutida nessa análise.

Nesse sentido, Moura (2005), adverte que, na formação docente para a EJA algumas questões sejam priorizadas, como o conhecimento acerca dessa formação face à historicidade da educação brasileira, bem como referente à: oferta de cursos de nível médio, de graduação e pós-graduação, a otimização dos saberes advindos das experiências apreendidas em formações

continuada, as quais são originadas no âmbito das escolas e das instituições nãoformais, as especificidades discentes que movimentam os professores a partir das exigências cotidianas e, sobretudo, os conteúdos a serem mobilizados e integrados à formação inicial, nos cursos de pedagogia e de licenciaturas.

Nesse contexto, Paiva (2012), citado por Melo (2015) nos profere que, modificar as formas de fazer a formação, acrescentando o que os professores já vivenciaram em outros projetos, valorizar e confrontar as ideologias privilegiadas em suas práticas diárias em sala de aula e as correntes aos quais se filiam, constituem as bases metodológica da formação e do trabalho em rede. Esses saberes, por sua vez, são essenciais quando se concebe a educação como práxis, nos quais o respeito ao saber desses professores, constitui o princípio para qualquer formação continuada, nas quais cada professor se sinta atraído a socializar experiências e compartilhar saberes, numa espécie de formação recíproca, onde cada professor desempenhe, *pari passu*, o papel de formador e formando.

Logo, pensar o planejamento e avaliação em EJA, modelando-os a partir de seus sujeitos e com eles, e as implicações das opções políticas e teóricas assumidas, compõem o saber docente quanto ao que é ensinar e aprender. (MOURA, 2015). Para Soares (2003), há pouco conhecimento acerca dos processos de formação referente ao campo da EJA, uma vez que, a maioria dos estudos assumem um caráter mais descritivo do que analítico quanto ao perfil do professor que atua na EJA. O artigo 37, da LDB, parágrafo 1º e 2º, elucida que:

Art. 37º.

[...]

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996, 15).

Dessa maneira, se faz necessário considerar que o caput legal acima traz como pressuposto assegurar a permanência na escola, cuja pretensão esteja voltada à consolidação na acepção de Moura (2015), o qual aborda em seu artigo que a formação esteja embutida em promover a inclusão social pedagógica, na qual o professor abre mão de uma educação bancária, nos padrões sinalizados por Freire (1983), e adota uma postura dialética de pensar/fazer coletivamente, tomando como parâmetro a própria prática sobre a qual se teoriza, de modo a considerar os saberes trazidos para a sala de aula pelos discentes da EJA.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EJA: PERCEPÇÕES SOBRE APRENDIZAGEM E EMANCIPAÇÃO: EMBATES SOCIAIS E PERSPECTIVAS DEMOCRÁTICAS À REFLEXÃO CURRICULAR DOCENTE

Nesse sentido, a formação continuada, enquanto mecanismo que pressupõe novas técnicas e didáticas, enfatiza a potencialização dos aspectos pedagógicos a serem desenvolvidos em sala de aula, a depender da contextualização social e dos aspectos: sociais, políticos, culturais e de suas vivências na acepção de Freire (1997), se fazem relevantes e, sua conjuntura, inegavelmente, associa-se ao modo de vida pelos quais muitos jovens e adultos perpassam na contemporaneidade, sobretudo das situações vivenciadas referentes à aquisição de emprego e de outros mecanismos basilares, os quais são contribuintes para uma inserção: digna, responsável, igualitária e, simultaneamente, satisfatória na vida dessas pessoas no meio societário.

O educador democrático é aquele cuja função perpassa os sentidos em termos de aproximação dos educandos no que concerne a implementação de novos métodos e didáticas, as quais são centradas na inserção social, de modo satisfatório, próspero, eficiente e eficaz; condizente com a realidade sociocultural na qual os discentes fazem parte. Nesse sentido, Freire (1997), elucida:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 1997, p.13)

De acordo com Freire (1997), a tarefa pela qual os docentes se submetem a uma rigorosidade metódica, cuja pretensão pedagógica é prioritariamente motivada por questões cognitivas, nas quais o educador, nessa perspectiva, com vistas a exercer um papel; mediador, humanizador, dadas as condições: sociais, políticas e culturais, implícitas na relação de ensino-aprendizagem com viés: social, humano e ético-pedagógico, transcendente às relações pedagógicas da sala de aula.

Essas transformações, por sua vez, partem do pressuposto de que, a realidade pode ser alterada a partir de intervenções educativas, centradas, necessariamente, no perfil crítico-reflexivo e na promoção de um educação próspera, de modo a resgatar os valores essenciais,

com vistas a uma inserção de êxito no âmbito social, alçada nos valores éticos provenientes de uma relação harmoniosa, pautada na concepção Freiriana e, de um enfoque humanizador, capaz de satisfazer as especificidades dos educandos à sociedade referente ao êxito no âmbito profissional e escolar, sobretudo.

Percebe-se que a formação docente mediante a práxis pedagógica na promoção igualitária e justa no âmbito social, cujo debates promovem reflexões e um novo repensar acerca dessa formação docente, com vistas a minimizar a: repetência, o abandono dos estudos e altos índices de analfabetismo concernente ao cenário da modalidade mencionada e de outros aspectos característicos do perfil dos discentes da EJA, das práticas à luz de mudanças plausíveis no campo socioeconômico, de modo a melhorar habilidades, tais como: o nível de leitura, interpretação textual e escrita, como pano de fundo a esse estudo proposto.

Apesar dos avanços concernentes à implementação de políticas públicas que garantam a EJA nas escolas públicas, enquanto garantia do término da educação básica enquanto um direito à educação nos fulcros da lei, ainda existem muitas disparidades e lacunas, cujas necessidades perpassam sob novas percepções, diálogos acerca de ações públicas efetivas, potencializando essa modalidade, de modo a vigorar entre as principais modalidades no âmbito educacional, como preconiza a legislação vigente, uma vez que, dada as condições de ensino contemporâneas, métodos e trabalhos pedagógicos bem direcionados à luz das concepções Freireanas, são capazes de transformar vidas e, simultaneamente, traçar um novo patamar de êxito na vida desses sujeitos.

A proposta Freiriana, perpassa além do simples ato de ler e escrever, de modo a enfatizar a adesão de métodos capazes de promover uma alfabetização contextualizada, frente aos anseios sociais, de modo que, tais sujeitos, além de serem críticos-reflexivos, sejam partícipes das principais ações sociais, em termos de: crescimento, avanço socioeconômico partindo de situações concretas de seu cotidiano, pautando-se em concepções contemporâneas de ensino e, necessariamente, condizentes com o êxito no meio social e vinculado às percepções de Tardif (2002), Sacristã (1999), os quais destacam a relevância que o educador exerce na formação humana desses sujeitos. Conforme pontua Freire (1997), além de fazer esse papel mediador do conhecimento, o educador deve ensinar a pensar certo.

Por meio do estudo de Mauro Silva, é possível acessar os resultados do censo do IBGE de 2000 a 2013, os quais demonstram um quantitativo de 58 milhões de pessoas no Brasil com faixa etária entre 18 anos ou mais que não têm o ensino fundamental completo (nove anos de

estudo) e 81 milhões não possuem o ensino médio; dados preocupantes no que se refere à escolaridade em termos oficiais(LIRA; SILVA; SANTIAGO, 2015)

O currículo escolar da EJA, de modo geral, se resume a adequação do ensino fundamental e de uma formação docente inadequada dos professores e, muitas vezes, a uma percepção pedagógica na qual foge da necessária formação, uma vez que existe a convocação de voluntários ou de professores sem a formação específica, pois como pronuncia Freire (1997): “Ensinar exige rigorosidade metódica”, esta deve ser pautada numa construção de uma identidade sociocultural humanizadora, voltada para um pensamento crítico- reflexivo, diante das percepções sociais contemporâneas à luz de uma construção identitária.

METODOLOGIA

O presente estudo à consecução da tese terá como metodologia a pesquisa qualitativa, obtida mediante: leituras de artigos, documentos legais, dissertações e teses que tratam da formação docente e da práxis pedagógica na educação de Jovens e adultos, tais como: Arroyo (2006), Brasil (1996), Almeida (2011), Silva (2010), Melo (2015), entre outros mais contemporâneos, a exemplo de: Xisto (2020).

Para tanto, a pesquisa de ordem qualitativa, como mencionado anteriormente, com vistas a comparar os dados coletados nos documentos legais, cuja escolaridade média ou formação pedagógica dos professores dessa modalidade, se faz necessária a ser entendida em contraponto às pesquisas abordadas enquanto pressuposto teórico-metodológico, nas quais há elucidações plausíveis sobre a modalidade em tela. A Pesquisa qualitativa se faz necessária, nesse campo de estudo. Nesse sentido, Minayo (2010), reforça que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com um 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, 2010, p. 21-22).

Também serão analisados dados sobre: repetência, aprovação, abandono, índice de escolarização quanto à: leitura, interpretação textual e escrita. Esta modalidade à luz da LDB e de outros decretos, trabalhos científicos se fazem relevantes. O método abordado, ao meu ver, proporciona uma investigação científica, pautada na interpretação dos fatos, cujo método dialético, no qual o materialismo dialético é entendido como a interpretação da realidade, fundamentados nos princípios de Engels (1974), tais como: a unidade dos opostos, quantidade e qualidade e negação da negação, conforme Gil (2008), ao elucidar que:

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos. (GIL, 2008, p.33)

Esse método proporciona uma análise mais acurada acerca do que está sendo pesquisado e proporcionará, a posteriori, considerações mais centradas na veracidade dos fatos analisados, diante de uma percepção investigativa dos fatos à luz da realidade. Quanto ao método de abordagem será o descritivo e analítico na acepção de Minayo (2010) e Gil (2008). Neste sentido, Gil, aponta:

A ciência tem como objetivo fundamental chegar à veracidade dos fatos. Neste sentido não se distingue de outras formas de conhecimento. O que torna, porém, o conhecimento científico distinto dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade. Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. (GIL, 2008, p.27)

Nesse sentido, a presente pesquisa trará como parâmetro de pesquisa teórico-metodológica a análise dos fatos a partir da verificabilidade, cujos instrumentos de análise serão adotados e descritos, como dito antes, mediante leitura de: artigos, dissertações, teses e obras que abordam a formação docente e práxis pedagógica na EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Uma das preocupações concernentes à formação docente se refere ao potencial de leitura e escrita. A leitura e a escrita, por sua vez, são habilidades básicas que devem ser priorizadas, visto que são essenciais ao desenvolvimento e avanço na aprendizagem. A formação docente, nessa perspectiva de análise, constitui um meio necessário para contribuir em melhorias no ensino e aprendizagem, de modo que garanta melhores condições de assimilação pelos discentes e, promova satisfatoriamente aprendizados significativos, com enfoque na promoção de uma educação qualitativa, frente às exigências sociais contemporâneas.

Outro fator importante a ser enfatizado se refere ao ensino aprendizagem, diante dos desafios propostos, por ser uma modalidade diferenciada, e, esta por sua vez, requer métodos apropriados ao público instruído, a partir de formações continuadas mais incisivas, com enfoque na construção identitária de valores e de métodos capazes de produzir conhecimentos, com vistas a suprir as exigências sociais da atualidade, tais como; leitura, interpretação textual

e escrita; habilidades concernentes a alfabetização, de modo a minimizar as disparidades existentes. Nesse contexto, Freire assevera que:

Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escreve o que se entende. (...) Implica uma auto formação da qual se pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente diálogos com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com que os quais possa se alfabetizar. (FREIRE, 1989, p.72)

Nessa perspectiva de emancipação, a partir da consolidação de um enfoque voltado à compreensão e do domínio das técnicas de ler e escrever, é reafirmar substancialmente, o que o próprio autor, traz, ao asseverar que: “ A leitura do Mundo precede a da palavra”. É nessa acepção dialógica que, eventualmente, a EJA, enquanto modalidade à luz da sociedade atual a ser repensada numa perspectiva de emancipação, em ações de resgate e valorização ao profissional, em função de uma aprendizagem autêntica, contextualizada e capaz de mitigar os efeitos e disparidades sociais nas sociedades atuais, com vistas a assegurar aos discentes mencionados conhecimentos sólidos e de extrema relevância ao meio social do qual ele está inserido.

De acordo com *Lira et al., 2015*, a problemática em torno da EJA é grande, apesar do avanço em termos de conquistas importantes frente às políticas públicas a ela destinada, porém ainda permanece relegada ao segundo plano nas agendas dos governantes e da própria sociedade. No Brasil, em conformidade com os dados pesquisados por Mauro Silva, diretor de Políticas de Educação de Jovens e Adultos do MEC, exibido no seminário “Revisitando a utopia de Paulo Freire na reinvenção da EJA” solicitado pelo Centro Paulo Freire em setembro de 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e adultos constitui uma modalidade relevante, cuja promoção de ordem escolar necessita de uma nova ótica na qual sua proposição escolar e teórico-metodológica seja capaz de amenizar as disparidades quanto ao analfabetismo, sobretudo no que se refere ao processo de alfabetização e letramento nessa modalidade ,o qual é considerado de extrema relevância e, dessa forma, requer uma análise mais acurada do ponto de vista pedagógico, diante dos percalços concernentes aos métodos propostos e da formação continuada deficitária, as quais ,muitas vezes ,apresentam lacunas a serem preenchidas e ,enquanto modalidade educacional ,necessita de um repensar vinculado as tendências

contemporâneas ,respeitando a diversidade e contextualizadas aos aspectos socioculturais destes discentes.

Em linhas gerais, a EJA deve trazer uma segurança para os discentes aos quais sua formação escolar seja próspera, de modo a superar a dicotomia de uma educação compensatória, via de regra, denominada numa percepção arcaica e, muitas vezes, estereotipada. Essa educação, na concepção Freireana, enquanto emancipadora e libertária na percepção social, deve ter como primazia a reflexão sobre a práxis pedagógica na promoção de uma educação mais qualitativa, cujo anseios voltem-se à permanência ,minimizando os índices de reprovação, desinteresse ,ao contemplar os aspectos preconizados a partir da legislação vigente pontuada anteriormente e, conseqüentemente, assegurar uma educação qualitativa, pautada numa inserção social de êxito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luiz Ricardo Ramalho de. **O saber e o aprender de professores da Educação de Jovens e Adultos de Assú, Rio Grande do Norte**. Tese (Doutorado em Educação).220 f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, Natal, 2011.

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: Revista de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Educativa, nº 11, Ano 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. MEC/Ação Educativa. **Educação de Jovens e Adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo/Brasília: editora, 1997a.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, de 07 de junho de 2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação/ CNE, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 13 out.2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001, de 08 de maio de 2001**. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível

superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 11 out.2020.

_____. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Documento Base.** Brasília: MEC/SETEC, 2007.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Notas sobre a história da profissão docente no mundo luso-brasileiro. In: OLIVEIRA, Luiz Eduardo (Org.). **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na Educação brasileira (1757-1827).** Maceió: EDUFAL, 2010.p. 103-113.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; PEREZ, Daniel Gil. O saber e o saber fazer do professor. In: CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (orgs). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média.** São Paulo: *Cengage Learning*, 2001, p. 107-124.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios a uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP: Autores Associados/ANPED. v. 11, n. 31, p. 7-18., jan./abr. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **A educação como prática da liberdade.** 23ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **A Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, G. A educação e a formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In SILVA, L. H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998.

GARCIA, Walter Esteves. **Visão teórica e prática pedagógica.** McGraw-Hill, 1981

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo:Atlas,2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia científica.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIRA, Karla C.G.; SILVA, Marta S.; SANTIAGO, Eliete. **A prática pedagógica docente na EJA.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2015.Disponível em:<http://www.ufpe.br/documents/39399/2405255/lira%3b+silva%3b+santiago>.Acesso em:18 out.2020.

MELO, Ferdinando Santos. Formação de Professores e Prática Docente Na EJA: Saberes Conceituais, Metodológicos e Políticos. **Revista Formação de professores, complexidade e trabalho docente**, Curitiba, v.3, n.9, p.18324-18337, out.2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOURA, Tania Maria de Melo. A formação dos alfabetizadores de jovens e adultos: ainda um silêncio permitido? In: MOURA, Tania Maria de Melo (org.). **A formação dos professores de Educação de Jovens e Adultos em questão**. Maceió: EDUFAL, 2005.

PAIVA, Jane. Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. In: Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores.

Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade. v. 21, nº 37. Salvador: UNEB, 2012. p. 83-96.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11- 33.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SILVA, Jaqueline Luzia da. **Permanência e desempenho na EJA: um estudo sobre eficácia escolar no Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Educação).285 f.-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. PUC RIO, Rio de Janeiro,2010.

SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

VYGOTSKY, Lev Segmound. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes,2000.

XISTO, Luiz Paulo. **Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos (EJA) buscando uma visão empreendedora para estudantes adultos no município de Irupi - ES**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática).189 f. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora,2020.

CAPÍTULO 28

DOI: 10.47402/ed.ep.c202179227462

EVASÃO E VARIÁVEIS EXPLICATIVAS DOS CURSOS TÉCNICOS DA ESCOLA DE SAÚDE PÚBLICA DO CEARÁ

Ana Paola de Araújo Lopes, Servidora do Instituto Dr. José Frota
Caio Garcia Correia Sá Cavalcanti, Servidor da Secretaria de Saúde do Estado do Ceará -
Coordenadoria de Políticas de Saúde, SESA/CE

Érica Fontenele Costa Lima, Psicóloga Clínica, Especialista em Saúde Pública

Francisco Jadson Franco Moreira, Pós Graduação em Educação,
Universidade Estadual do Ceará

Patricia Elizabeth da Silva

Vanessa Alencar de Araújo, Assessoria Técnica, Escola de Saúde Pública do Ceará -
ESP/CE

RESUMO

O mercado de trabalho apresenta oportunidades de contratação cuja demanda aponta para a necessidade de mão de obra especializada. Nesse contexto, vários programas de educação gratuita são ofertados pelo governo, a fim de solucionar a escassez de trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS) qualificados no País. Apesar dessas iniciativas governamentais de gratuidade no ensino técnico, a evasão escolar persiste de forma recorrente nas escolas técnicas profissionalizantes do SUS. Este estudo analisa os fatores determinantes dessa evasão, com base numa pesquisa de caráter exploratório, realizada com alunos evadidos dos cursos técnicos de formação profissional da Escola de Saúde Pública do Ceará (ESP/CE) no período de 2005 a 2015. A coleta de dados utilizou informações da base de dados da secretaria escolar da ESP/CE e de questionários com os discentes evadidos. Este trabalho apresenta, além das causas de abandono, o perfil dos alunos desistentes. Pretende-se que o percurso e os resultados desta pesquisa permitam contribuir para o aprimoramento do programa de formação técnica ofertado pela da Escola de Saúde Pública do Ceará.

PALAVRAS-CHAVE: Educação profissional em saúde, evasão, escolas técnicas.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas ocorreram mudanças expressivas nas áreas da saúde e da educação e com isso, observou-se no âmbito da formação técnica de nível médio a necessidade de nova proposta curricular, orientada para priorizar o desenvolvimento de competências profissionais que atendam ao perfil da demanda atual do Sistema Único de Saúde (SUS), no que se refere a mudanças cognitivas, técnicas, tecnológicas e organizacionais nas práticas de atenção e do cuidado.

Nessa conjuntura, muitos cursos de formação técnica em saúde para o SUS e pelo SUS vêm sendo implantados e desenvolvidos pelas Escolas Técnicas de Saúde do país.

Compreendendo todo o processo desencadeado a partir do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem (PROFAE) que impulsionou projetos e programas de formação para essa área nos anos 2000.

Esses profissionais foram indicados pela gestão para participarem do curso, após demanda e atuação na Comissão Intergestora de Ensino Serviço onde fora acordado o número de vagas e procedimentos de formatação do curso como horários, períodos e etapas de desenvolvimento.

De acordo com a Política Nacional de Educação Permanente (BRASIL, 2007), esse tipo de formação em saúde deve ser feita a partir da vivência cotidiana dos trabalhadores e leva em consideração os conhecimentos e as experiências de pessoas e grupos. Propõe que os processos de educação dos trabalhadores de saúde se façam a partir da problematização do processo de trabalho, considerando as necessidades de formação e o desenvolvimento dos trabalhadores. Esses processos de educação permanente têm como objetivo transformar as práticas profissionais e a própria organização do trabalho.

O trabalho em saúde, de acordo com Deluiz (2001), é perpassado pela complexidade, heterogeneidade e fragmentação. A complexidade é decorrente tanto da diversidade das ocupações e dos profissionais que compõem este campo, dos usuários, das tecnologias empregadas nos serviços, às relações sociais estabelecidas e os diferentes espaços de trabalho. É heterogêneo à medida que revela a diversidade dos vários processos de trabalhos existentes nas instituições de saúde, a sua própria organicidade e funcionalidade. A fragmentação presente no trabalho em saúde aponta em várias direções tais como separação entre o fazer e o pensar, fragmentação técnica, operacional e fragmentação social, estabelecendo, portanto, as relações de hierarquias e divisões presentes entre as áreas profissionais.

Sobre este aspecto, Vieira e Chinelli (2013) discutem as consequências perversas desse processo de trabalho sobre as condições de vida dos trabalhadores. Dialogam com interpretações que enfatizam a redefinição da relação trabalhador-usuário, como fundamentais para a conversão da lógica espoliativa do trabalho. Ou seja, tomam o cotidiano como instância privilegiada de superação das contradições que hoje caracterizam o campo do trabalho e da educação no SUS. Parte-se do ponto de vista do trabalhador, buscando compreender que o cotidiano laboral, bem como as políticas e programas voltadas para o trabalho e a educação na saúde, expressam a ideologia e a cultura instável e fragmentária do “novo capitalismo”.

As autoras fazem uma abordagem crítica do conceito de competências, em função de sua estreita relação com o modelo flexível de organização do trabalho, às novas formas de gestão, às demandas de formação associando-as às questões cultural e ideológica com base na autoconstrução do trabalhador colaborador e solidário em detrimento da construção subjetiva de sua identidade profissional. Como contraponto, apresentam o conceito de qualificação profissional como construção histórica e social, explicitando sua convergência e perspectiva que não dissocia a organização, a gestão e as práticas de trabalho e autoconstrução da subjetividade dos trabalhadores (VIEIRA, CHINELLI, 2013).

Neste contexto de qualificação profissional para o SUS, na perspectiva da formação no serviço e para o serviço, considerou-se identificar os motivos da evasão de alunos/trabalhadores dos Cursos Técnicos desenvolvidos pela ESP/CE, nos anos de 2005 a 2015, no município de Fortaleza; e para além disso, descrever o perfil dos alunos evadidos apontando ações que possam contribuir para a redução da evasão nos cursos técnicos da ESP/CE.

REFERENCIAL TEÓRICO

Evasão Escolar

Evasão, segundo o conceito definido pelo Ministério da Educação (MEC), é a saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa (BRASIL, 1997).

O tema evasão escolar recebeu, ao longo do tempo, diferentes enfoques. Inicialmente, concentrou-se nas razões pelas quais os estudantes abandonam o sistema de educação. Posteriormente, surgiu a tendência para que esse tipo de estudo examine como os estudantes podem ser encorajados a persistir na vida escolar, passando-se a enfatizar a prevenção da evasão e a permanência dos estudantes, ou seja, como estimulá-los a permanecer com sucesso no sistema de ensino (CRUZ, 2013).

No que se refere aos Cursos Técnicos, particularmente no campo da saúde, a evasão escolar depara-se com um de seus maiores problemas e um grande desafio para a pesquisa na área, que é a escassez de conhecimentos sobre o assunto. Entretanto, a carência de pesquisas sobre evasão escolar na educação profissional no Brasil dificulta o aprofundamento do tema e encontra um de seus maiores desafios que abrange tanto o referencial teórico quanto o empírico e cria dificuldades adicionais à pesquisa na construção de indicadores adequados à investigação do problema, conforme se evidencia nas citações de Dore e Lüscher (2011). A exemplo do que

ocorre em países europeus, nos Estados Unidos e na Austrália a expansão da formação profissional tem sido acompanhada de problemas relacionados à evasão escolar que podem comprometer o acesso à formação profissional (DORE; LUSCHER, 2011).

Cruz (2013) salienta a importância do meio ambiente no ajustamento, na integração, no desenvolvimento e na aprendizagem do estudante. O sucesso ou não do estudante se dá por meio da interação desse indivíduo e de sua exposição ao ambiente escolar, sem se excluírem os fatores contextuais externos à instituição. O impacto da família sobre o desenvolvimento do estudante poderá também determinar, acompanhado de outros fatores, o sucesso escolar.

Na dimensão institucional entre os fatores relacionados à evasão estão os recursos escolares, a estrutura da escola, os processos pedagógicos e avaliativos. Cada um desses fatores desdobra-se em muitos outros que em seu conjunto compõem o quadro escolar que pode favorecer ou não a evasão. Em se tratando dos amigos e da comunidade escolar, as pesquisas indicam que estes também exercem grande influência sobre o processo de evasão (SALES, 2014).

Ainda na perspectiva institucional, outros autores como Formiga, Sá e Barros (2011) ressaltam que a instituição escola necessita percorrer novos lugares para expandir o aprendizado e não se deter apenas em sala de aula. Os professores e educadores precisam ir além das disciplinas, sendo necessário um encontro entre a formação filosófica humana e o trabalho em sala de aula. O aluno precisa sentir que é parte fundamental da organização, independente da instituição e do nível que o mesmo esteja, por sua vez, a instituição precisa promover momentos onde haja uma integração do conhecimento com o desenvolvimento humano e social.

Em se tratando das perspectivas extra-instituição, os estudos indicam que a evasão pode estar relacionada com conflito do horário de trabalho, com a oferta de disciplinas ou horário do curso, dificuldades de locomoção do aluno entre a escola e a casa/trabalho, gravidez, e a falta de uma política efetiva de valorização na formação técnica (SALES, 2014).

Além da diversidade de situações que podem levar a evasão, existe também a necessidade de entender suas causas por ser considerada como o resultado de processos que ocorrem em todos os sistemas de formação e que ao identificá-la possibilita a reflexão e a busca por mudanças que possam prevenir e ou reduzir significativamente o número de alunos evadidos, garantindo a permanência do aluno à escola e melhorias nesse contexto.

É importante conhecer a dinâmica do aluno nos cursos técnicos, o que poderá contribuir para a revisão das práticas pedagógicas internas e para a formulação de políticas direcionadas para o problema da evasão.

Educação Profissional e a Formação Técnica de Nível Médio

Quando falamos de educação profissional nos reportamos a todo e qualquer processo educativo que possibilite ao indivíduo adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos, técnicos e práticos ligados à produção de bens e serviços, sejam eles ofertados no espaço da escola ou no interior das empresas (CATANNI,1997).

A educação profissional diz respeito à capacitação para o trabalho e ao ensino no serviço. É percebida na perspectiva do estudante profissional de forma diferente da ótica da gestão do serviço de saúde, o que a torna objeto de reflexão e avaliação constantes à luz dos contextos de consecução e das relações de trabalho, por ser considerada, quase sempre, como processo instrumental e de menor qualidade frente a formação propedêutica, voltada para educação básica e a ciência.

Sendo assim, a formação dos trabalhadores deve ser contextualizada em seus aspectos técnicos-gerenciais, perpassando todas as áreas de conhecimentos pertinentes ao seu processo de trabalho que inclui as dimensões técnica, social, política, econômica e cultural, sobretudo de valorização desse sujeito/protagonista em formação.

Os cursos têm uma proposta de formação por competência, sendo esta constituída por uma integração de conhecimentos, habilidades e atitudes distintas, com grande significação para o exercício do trabalho, como ferramenta de ensino aprendizagem centrada no estudante, que tem papel central na construção do seu conhecimento.

As competências seriam as estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construído mediante as experiências – e os saberes formalizados (RAMOS, 2001).

Práticas de ensino e Concepções Pedagógicas na Escola de Saúde Pública do Ceará.

No contexto de educação e qualificação profissional em saúde, a Escola de Saúde Pública do Ceará, autarquia estadual, vinculada à Secretaria da Saúde do Estado do Ceará, desempenha de acordo com as políticas de saúde várias ações, como por exemplo: formação e aperfeiçoamento de profissionais para o setor de saúde; apoio ao desenvolvimento de recursos humanos do setor de saúde; coordenação dos programas de residência médica e de residência

multiprofissional desenvolvidos no âmbito do SUS; difusão de conhecimentos técnicos e científicos, através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação. No campo da Educação Profissional em Saúde, a Escola de Saúde Pública do Ceará tem como público prioritário os trabalhadores do Sistema Único de Saúde, que atuam nas redes estadual e municipal de saúde do Ceará. Para tanto, exige que os candidatos aos cursos tenham o ensino médio completo ou em processo de realização. A ESP/CE, por meio da Diretoria de Educação Profissional em Saúde (DIEPS), pode, também, ofertar cursos técnicos, abertos à comunidade, por meio de parceria com o Ministério da Educação e outras instituições (CEARÁ, 2016).

As atividades desenvolvidas pela ESP/CE buscam referenciar a missão institucional que se apresenta abaixo:

Contribuir para a excelência da atenção à saúde e a melhoria da qualidade de vida da população do Ceará por meio de: desenvolvimento de programas de formação e educação permanente dos profissionais de saúde, e pesquisas sobre temas relevantes em saúde pública (CEARÁ, 2016, p.90).

Promover a formação e educação permanente, pesquisa e extensão na área da saúde, com inovação e produção tecnológica, integrando ensino-serviço-comunidade, construindo parcerias e redes colaborativas para atender às necessidades do SUS. A Escola busca ainda desenvolver as suas atribuições contemplando valores em sintonia com as demandas em saúde da população; compromisso com a ética e consolidação da cidadania; excelência no desempenho e resultados; atuação intersetorial; transparência aos gestores e à comunidade; atitude crítica e autocrítica permanentes; reconhecimento da possibilidade de múltiplos olhares sobre a realidade; humanização em saúde presente nos programas educacionais; estímulo à expressão da criatividade dos seus profissionais; gestão compartilhada e respeito à diversidade conforme referenciado nos últimos relatórios de gestão em referência aos anos de 2011 a 2013 (CEARÁ, 2013). O cenário atual dos cursos de formação técnica da ESP/CE é ter em sua equipe um supervisor pedagógico, profissional da área da educação ou saúde, responsável por acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem sobre os aspectos pedagógicos, operacionais e gerenciais, para que o curso ocorra.

As atividades inseridas são pensadas como problemas onde este deve ser o ponto de partida de todo o processo de aprendizagem. Para tanto todos os conhecimentos do grupo são mobilizados, de forma a construírem juntos hipóteses explicativas, apontando para a identificação de objetivos de aprendizagem, que serão testadas e enriquecidas ou modificadas de acordo com os novos conhecimentos adquiridos.

Trata-se de uma escolha metodológica que possibilita integrar teoria à prática social onde, a partir da identificação de problemas, avança-se no processo reflexivo com base na teoria para ampliar sua compreensão do mesmo e, assim, elaborar soluções contextualizadas. A problematização da realidade é um caminho metodológico que se constrói nessa direção, tornando-se relevante para a formação técnica propiciando ao educando a autonomia diante das demandas vivenciadas por ele na sua realidade, tornando-o eminentemente ativo e participativo (FREIRE, 1987).

De acordo com teóricos da psicologia histórico-cultural, baseados nos estudos de Vygotsky sobre as funções psicológicas superiores, postulam que a consciência só se desenvolve mediante a participação na atividade social prática onde a aprendizagem deve ser entendida e materializada a partir das práticas sociais promovendo o desenvolvimento humano, de apropriação da realidade e de sua transformação (RATNER, 1995).

Daí a preocupação com os processos formativos desenvolvidos na ESP/CE, de modo a ampliá-los e transformá-los em momentos educativos mais reflexivos, críticos e produtores de autonomia dos estudantes e dos demais atores da aprendizagem – um processo integrado, interativo e dialógico.

De acordo com Projeto Político Pedagógico da ESP/CE o conhecimento deve ser construído levando em conta na aprendizagem o contexto onde os currículos são elaborados, de modo que assegurem a máxima similaridade entre o contexto onde a aprendizagem acontece e àqueles onde os profissionais estudantes deverão atuar.

Para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, utiliza-se a abordagem temática multidisciplinar, integrada e por competência, vista como favorecedora de uma compreensão profunda dos fenômenos relacionados aos problemas de saúde por parte do estudante. Esta metodologia valoriza as diversas competências a serem desenvolvidas pelos estudantes profissionais, traduzidas em conjunto integrado de saberes e práticas a serem exercitados nos territórios onde atuam. As práticas de ensino são vistas como possibilidade de orientação e base para o trabalho na comunidade, com o objetivo de formar profissionais aptos a lidarem com os problemas de saúde mais relevantes no contexto onde estão inseridos.

No entanto, é importante considerar que esse novo espaço de aprendizado não pode se transformar em ferramenta pedagógica de manipulação dos sujeitos em formação, se configurando em espaço do senso comum, repetindo a ilusão de um sujeito independente. A

saber, se a transformação social pode vir da prática, que esse novo espaço seja capaz de gerar autonomia.

Escolas Técnicas de Saúde Do SUS (ETSUS)

As ETSUS são espaços estratégicos de formação e qualificação para o SUS e têm como finalidade promover a profissionalização dos trabalhadores da saúde inseridos nos serviços de saúde, procurando formá-los de acordo com os novos modelos assistenciais.

À medida que aumenta o compromisso do gestor com a saúde pública e o entendimento de que uma assistência de qualidade está diretamente relacionada a uma melhor formação dos trabalhadores que ali atuam, há o fortalecimento das ETSUS e de seus propósitos (PEREIRA; RAMOS, 2006).

Essas Escolas se propuseram a proporcionar aos trabalhadores o conhecimento sobre sua prática de trabalho e a vinculá-la aos princípios do SUS, que se pautam no conceito ampliado de saúde. Porém, os fundamentos epistemológicos e ético-políticos que orientaram suas concepções e práticas, têm-se colocado como limites ao enfrentamento da dualidade educacional brasileira (RAMOS, 2009).

Sob a dimensão ético-política, cabem as ETSUS: nortear as políticas públicas de formação profissional de pessoal de nível médio para a saúde; ordenar, trabalhar e buscar caminhos para a formação de trabalhadores no campo da educação profissional de nível médio em saúde; dar visibilidade às políticas de educação profissional em saúde; incluir trabalhadores nos processos educativos de forma ordenada e sistemática; certificar os trabalhadores nos campos educacional e laboral; e fortalecer o potencial da Rede de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS) como instâncias certificadoras da educação profissional de nível médio em saúde (GALVÃO, 2009).

As ETSUS se diferenciam das demais instituições de ensino profissionalizante por serem descentralizadas e terem como foco principal o aluno-trabalhador. Fortalecer as ETSUS é fazer com que se possa enfrentar o desafio de universalizar a formação técnica profissional e a educação permanente para o SUS.

A ESP/CE compõe a RET-SUS e direciona seus programas educacionais para profissionais já inseridos nos serviços de saúde. Sua atuação tem como referência a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, bem como as necessidades de formação dos profissionais de nível médio no âmbito do Estado do Ceará, desenvolvendo projetos e

programas na área de educação profissional técnica, pós-técnica, de educação permanente, pesquisa e extensão. Nesta perspectiva, a ESP/CE, através da DIEPS, possui um portfólio de cursos, dentre livres (básico, atualização e aperfeiçoamento), técnicos e pós-técnicos que fazem parte do planejamento de sua oferta atual e para os próximos anos.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem quantitativa e qualitativa, realizado no período de abril de 2016 a abril de 2017.

A população foi constituída de alunos/trabalhadores do município de Fortaleza, evadidos dos cursos técnicos da ESP/CE, no período de 2005 a 2015. A seleção dos participantes foi feita por amostragem aleatória simples.

Para este estudo, definimos como evasão dos cursos técnicos da ESP/CE, a diferença entre o número de alunos matriculados e o número de alunos formados. No município de Fortaleza foram identificados 98 alunos evadidos dos cursos técnicos no período 2005 a 2015, representando, portanto, a população deste estudo. Foram considerados, para o cálculo do tamanho da amostra, um nível de confiança de 95%, erro amostral de 10%, e proporção de 50%, estimando-se o tamanho da amostra em 49 evadidos.

O estudo foi realizado em duas etapas complementares de coleta de dados. A primeira etapa foi realizada na ESP/CE, enquanto que a segunda etapa foi realizada no município de Fortaleza, com os evadidos das turmas dos cursos técnicos da ESP/CE nos anos de 2005 a 2015.

A primeira etapa da coleta de dados consistiu no levantamento quantitativo de evasão dos cursos técnicos da ESP/CE no período especificado no estudo, no município de Fortaleza, através dos arquivos da Secretaria Escolar da referida Escola.

Foi, então, produzida uma listagem contendo os dados pessoais (nome, número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), sexo, data de nascimento), endereço, telefone e e-mail dos evadidos a fim de criar uma lista inicial com os dados dos participantes do estudo.

Na segunda etapa, de posse da listagem criada na etapa anterior, foi feito contato com os evadidos para comunicar sobre a realização da pesquisa e verificar se havia interesse e disponibilidade em participar.

Foram, então, agendados data e horário para aplicação dos questionários no local de maior conveniência para os participantes, a fim de evitar o deslocamento dos mesmos, minimizando as faltas.

Antes de proceder à aplicação do questionário, foi realizado um teste piloto com evadidos escolhidos aleatoriamente, com o objetivo de avaliar o nível de clareza das perguntas, o tempo gasto para responder e a forma de abordagem aos participantes. Após essa avaliação, não foram necessárias alterações para aprovação do questionário definitivo.

O questionário foi elaborado tendo como enfoque questões relacionadas aos motivos da evasão escolar, e foi constituído de perguntas abertas e fechadas, divididas em dois grupos: 1- perfil do participante; 2- formação técnica.

As questões do primeiro grupo visaram caracterizar o perfil dos evadidos, utilizando variáveis socioeconômicas como: sexo, idade, estado civil, filhos, escolaridade, forma de contratação, entre outras. Já as questões do segundo grupo, visaram investigar os motivos da evasão relacionados à formação técnica.

Os dados quantitativos foram analisados, tabulados, e apresentados de forma descritiva por meio de tabelas, utilizando números absolutos e frequência percentual.

Para a análise qualitativa, foi utilizado o método de análise de conteúdo para organizar e interpretar o conteúdo dos discursos dos participantes.

A proposta deste estudo foi submetida por meio da Plataforma Brasil ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da ESP/CE, recebendo parecer favorável de número 1.529.919 para o seu desenvolvimento.

Foram respeitados os princípios éticos, conforme a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, que delimita as pesquisas que envolvem seres humanos, assegurando confiabilidade, privacidade, anonimato e sigilo de identidade dos sujeitos da pesquisa.

Quanto ao anonimato dos participantes, os mesmos foram identificados por meio de siglas alfanuméricas indicando a letra “E” de evadido e a posição do participante na lista em ordem alfabética.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dos cursos técnicos ofertados pela ESP/CE, no período e local especificados no estudo, verificou-se a execução de 11 cursos: Vigilância em Saúde, Enfermagem, Radiologia, Hemoterapia, Citopatologia, Análises Clínicas, Apoio ao Acolhimento em Saúde, Atendimento Pré-Hospitalar, Prótese Dentária, Saúde Bucal e Higiene Bucal.

Da população de 98 evadidos dos cursos técnicos citados, a distribuição dos alunos por curso foi: 7 (7,1%) de Vigilância em Saúde, 40 (40,8%) de Enfermagem, 1 (1%) de Radiologia, 5 (5,1%) de Hemoterapia, 2 (2%) de Citopatologia, 9 (9,2%) de Análises Clínicas, 10 (10,2%) de Apoio ao Acolhimento em Saúde, 4 (4,1%) de Atendimento Pré-hospitalar, 9 (9,2%) de Prótese Dentária, 8 (8,2%) de Saúde Bucal e 3 (3,1%) de Higiene Dental.

Já a distribuição dos 49 participantes da amostra do estudo por curso técnico foi: 5 (10,2%) de Vigilância em Saúde, 22 (44,9%) de Enfermagem, 1 (2%) de Radiologia, 3 (6,2%) de Hemoterapia, 1 (2%) de Citopatologia, 6 (12,3%) de Análises Clínicas, 4 (8,2%) de Apoio ao Acolhimento em Saúde, 1 (2%) de Atendimento Pré-hospitalar, 1 (2%) de Prótese Dentária, 4 (8,2%) de Saúde Bucal e 1 (2%) de Higiene Dental. Verificou-se, portanto, a participação de representantes de todos os cursos ofertados pela ESP/CE no período estudado.

Entre os 49 participantes da amostra, verificou-se a predominância do sexo feminino com 45 (91,8%), em detrimento do sexo masculino com 4 (8,2%). A idade dos evadidos variou entre 27 e 68 anos com faixa etária predominante de 38 a 48 anos em um total de 21 participantes, correspondendo a 42,8% do total. Esse resultado encontrado demonstra a prevalência de um grupo mais maduro em busca de profissionalização que é coerente com a oferta de cursos técnicos da ESP/CE para profissionais que já são trabalhadores da área da saúde, formalmente inseridos no mercado de trabalho.

Em seguida, prevaleceu a faixa etária de 49 a 59 anos, representando 24,5% da amostra. A faixa etária mais jovem, de 27 a 37 anos representou a minoria com (10,2%), enquanto que os mais idosos de 60 a 68 apresentaram um quantitativo de 20,4%.

No que se refere à escolaridade dos participantes, constatou-se que a maioria (67,3%) permanece no nível médio. Para ingresso nos cursos técnicos da ESP/CE, o nível médio completo é pré-requisito, portanto, esperava-se minimamente tal achado. Alguns deram continuidade aos estudos, seguindo para o nível técnico (20,4%), ensino superior (8,2%) e pós-graduação (4,1%).

Quanto ao número de filhos, observou-se que 11 (22,4%) participantes afirmaram não ter filhos, enquanto que 35 (71,4%) participantes afirmaram ter filhos e 3 (6,1%) não responderam ao questionamento. Daqueles que afirmaram ter filhos, 65,7% possuem de 1 a 2 filhos, seguido por 28,6% com 3 a 4 filhos e 5,7% com 5 filhos ou mais.

Dentre as formas de contratação dos participantes, o concurso público correspondeu a 69,4%, sendo o mais prevalente, enquanto que outros vínculos corresponderam a 18,4% e 12,2% não foram citados. Além disso, três participantes citaram mais de uma forma de contratação. Na contramão da tendência geral do mercado de trabalho que aponta para contratos precários e vínculos precarizados estão os participantes desse estudo, que em sua maioria possui vínculo estável, por meio de concurso. Esta característica pode ser justificada pelo fato que um dos critérios para inserção nos cursos técnicos da ESP/CE é que o profissional seja trabalhador da rede de saúde pública do Estado do Ceará.

Desta forma, são priorizados aqueles com vínculos mais estáveis em detrimento dos terceirizados, visto que a intenção é qualificar profissionais para que contribuam com a melhoria do serviço de saúde prestado à população e, portanto, os de vinculação mais estável possivelmente são os que permanecerão mais tempo no serviço, contribuindo para a sua melhoria. Isso pode ser caracterizado como um viés de seleção.

Um outro ponto analisado é sobre os motivos para a escolha do curso técnico frequentado, sendo apontado: indicação da gestão para fazer o curso (28,6%); aperfeiçoamento e qualificação profissional na área (65,3%); interesse na área do curso, apesar de ainda não atuar (6,1%).

VARIÁVEIS EXPLICATIVAS DA EVASÃO

Tendo em vista a utilização da estratégia de análise de conteúdo, um dos procedimentos iniciais na exploração dos dados consistiu na categorização dos elementos que dizem respeito aos motivos pelos quais os alunos evadem.

Quadro 1: Motivos de evasão¹



Fonte: Autoria própria (2018)

Outros motivos que foram citados pelos participantes e que também motivaram o abandono do curso técnico foram: “Curso de extensa duração” (E5); “Necessidade de urgência no término do curso” (E12); “Porque não havia remuneração e mudança de cargo” (E18); “Falecimento do meu esposo”(E33); “Tinha concluído o curso”(E35); “Não e da continuidade”(E39); “Desemprego”(E15).

Quadro 2: Dificuldade em conciliar estudos/trabalho/família: transcrição das falas dos evadidos.

E1	“Eu optei em me dedicar à faculdade”
E3	“Ter que ler, estudar diariamente; ou vir trabalhar, e meus filhos, tempo livre, cuidar dos filhos, manter a meta da escola”
E10	“(…)inflexão quanto aos estágios (rigidez nos horários)”.
E11	“Trabalhava 24h e tinha que assistir aula de um dia inteiro, com aulas bastante cansativa, e o conteúdo das apostilhas eram muito intensos”.

E20	“A liberação da minha chefe era difícil (...) e como tinha dia de aula na semana ficava muito difícil com relação ao tempo”
E26	“Alguém para cuidar do meu filho durante o curso”.
E34	“Dificuldade em família por não ter com quem deixar filho pequeno no período”.
E38	“(...)chegava tarde demais em casa, marido reclamava”.

Fonte: Autoria própria (2018).

Essa categoria foi a mais prevalente entre as citadas pelos participantes com 23,4%. As falas evidenciam essas dificuldades. Os resultados encontrados corroboram com os achados do estudo de Moreira (2012) sobre evasão escolar dos cursos técnicos do PROEJA de Minas Gerais, onde a dificuldade de conciliar o horário de estudo e trabalho foi indicado por 66% dos respondentes.

Quadro 3: Falta de tempo para frequentar as aulas: transcrição das falas dos evadidos

E2	“ <i>Horário de trabalho</i> ”.
E7	“(...) não fui liberada para fazer o curso, porque era todas as tardes, e era difícil de troca no trabalho”.
E17	“No período fui eleito diretor sindical e comecei a viajar (...)”.
E23	“Estava sem ou seja pouco tempo para concluir os estágios”.
E43	“02 empresas”
E44	“Mudança de horário no trabalho”

Fonte: Autoria própria (2018).

Quanto à categoria de “falta de tempo para frequentar as aulas”, observou-se que esse motivo de evasão aparece com frequência em estudos similares a esse, como nos achados de Nunes et al. (2007), no estudo sobre evasão de alunos dos cursos profissionalizantes da área de enfermagem no Paraná, onde no conjunto dos entrevistados, o principal motivo alegado para a evasão foi a incompatibilidade de horário do trabalho com a frequência ao curso (19,1%).

Considerando que as ETSUS são espaços estratégicos de formação e qualificação para o SUS e têm como finalidade promover a profissionalização dos trabalhadores da saúde já inseridos nos serviços de saúde pública, compreende-se a dificuldade de conciliar trabalho e estudo.

Outros motivos para a evasão encontrados nesse mesmo estudo de Nunes et al (2007) foram: problemas de saúde na família (11%), problema de saúde pessoal (10,2%), gravidez (8,5%) e o fato de não ter gostado do curso (12,7%), todos eles semelhantes aos nossos achados.

Quadro 4: Problemas de saúde pessoal ou familiar: transcrição das falas dos evadidos

E4	<i>“Doença- AVC”.</i>
E6	<i>“Acidente, queda de ônibus”.</i>
E10	<i>“Devido aos problemas de saúde do meu pai”.</i>
E13	<i>“Falecimento do companheiro (...)”</i>
E19	<i>“Problema na coluna”.</i>
E40	<i>“Uma gravidez de risco que precisava de repouso total”.</i>
E41	<i>“Começo de AVC”.</i>
E46	<i>“Me acidentei e passei alguns meses de licença saúde, sem poder andar (só de muletas)”</i>
E47	<i>“Problemas de doenças na família e não podia deixar minha mãe só”.</i>
E48	<i>“Problemas pessoal, saúde”.</i>

Fonte: A autoria própria (2018).

Os discursos e seus sentidos, obtidos da fala dos sujeitos, dessa pesquisa, associam-se, também, aos aspectos de ordem pessoal, desvelando questões relacionadas à limitações de saúde sendo este, também, motivo de evasão.

Considerando a evasão resultado de um processo complexo, no qual intervêm variáveis individuais, institucionais e sociais, que demandam o entendimento das particularidades e das suas inter-relações, a pesquisa buscou ainda, compreender sobre o suporte institucional no

tocante ao contato da escola com o aluno para propor alguma alternativa e evitar a desistência do curso, obtendo como respostas: 43 (87,8%) participantes negaram ter recebido qualquer suporte, enquanto apenas 6 (12,2%) afirmaram terem recebido uma ligação da ESP/CE para tratar do assunto da evasão.

Diante dos resultados, destaca-se a necessidade de ampliação e aprofundamento da discussão sobre o tema de forma que haja maior explicitação e visibilidade do problema na busca de nortear ações transformadoras a serem implementadas em cada realidade escolar identificada, a partir da sensibilização e comprometimento de todos os sujeitos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Grande parte dos estudos sobre evasão são realizados em cursos superiores e ensino médio profissionalizante. A carência de estudos no ensino técnico foi percebida durante a construção do referencial teórico indicando a necessidade de novas pesquisas na área de evasão para uma melhor compreensão deste movimento que atinge os cursos técnicos da Escola de Saúde Pública do Ceará.

A realização desta pesquisa permitiu evidenciar o perfil dos alunos e os principais motivos de evasão dos cursos técnicos ofertados entre 2005 e 2015 (no município de Fortaleza) pela ESP/CE. Verificou-se que a maioria dos respondentes está na faixa etária de 49 a 59 anos (24,5%), são do sexo feminino (91,8%), tem filhos (71,4%) e são contratados via concurso público (69,4%). Dentre os motivos mais citados que justificam a evasão destacaram-se: dificuldade em conciliar estudos/trabalho/família (23,4%), falta de tempo para frequentar as aulas (18,2%), problemas de saúde pessoal ou familiar (18,2%), distância do local das aulas ou estágio (14,3%). Verificou-se que os problemas de ordem pessoal e social, decorrentes das demandas familiares, se constituíram nos principais entraves à formação técnica dos profissionais de nível médio na área da saúde.

Os resultados levantados por este estudo dão aos gestores informações importantes para tomada de decisão no objetivo de reduzir os índices de evasão, através de novas estratégias e políticas de fomento à educação permanente, para profissionalizar os alunos/trabalhadores que, embora inseridos nos serviços, na maioria das vezes, ainda não possuem formação técnica adequada.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB n. 16/99, de 05 de outubro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=147&Itemid=206#1999B>. Acesso 08 de Março de 2016.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Resolução nº466 de dezembro de 2012. Publicada no DOU nº 12 – quinta-feira, 13 de junho de 2013 – Seção 1 – Página 59.
- CATANNI, A. Trabalho e tecnologia: Dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CEARÁ. Relatório de gestão, Escola de Saúde pública do Ceará, 2013.
- CEARÁ. Projeto Político Pedagógico/Escola de Saúde Pública do Ceará; coordenação por José Batista Cisne Tomaz; Leni Lúcia Nobre Moura; Wilma Maria Lins de Sousa. – 4.ed.rev. - Fortaleza: Escola de Saúde Pública do Ceará, 2016.
- CRUZ, A. P. Evasão nos cursos técnicos profissionalizantes: uma análise das principais causas e identificação de perfil dos alunos evadidos do Senac Sete Lagoas. Dissertação de Mestrado, 2013.
- DELUIZ, N. Qualificação, competências e certificações: visão do mundo do trabalho. Revista Formatação. v.2, p.5 - 15, 2001.
- DORE, R.; LÜSCHER, A. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. Cadernos de Pesquisa. v. 41, p. 772-789, 2011.
- DORE, R.; LÜSCHER, A.; BONFIM, C. Educação Profissional e evasão escolar. In: Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas, 2008, Porto Alegre: UFRGS/ Faced, 2008, p.197-203.v.1.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 22. Ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.
- GALVÃO, E. A. A invisibilidade dos profissionais técnicos da saúde é real. Revista RET-SUS, ano VII, n. 61, p. 20-21, maio, 2013. Entrevista concedida a Jéssica Santos.
- GALVÃO, E. A. Cenário nacional das escolas técnicas do SUS: a criação do Cefor no Brasil. Saúde e Sociedade, v.18, supl. 2, p.60 -63, 2009.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LÜSCHER, A.; DORE, R. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. Primeira Seção - Capítulo 5./ por Ana Zuleima Lüscher e Rosemary Dore. RBPG - Políticas, Sociedade e Educação, v. 8, p. 147-176, 2011.

FORMIGA, M. S.; SÁ, G. L.; BARROS, S. M. As causas da evasão escolar? Um estudo descritivo em jovens brasileiros. / por Milton S. Formiga, Gerônimo Lucena de Sá e Sebastiana da Mota Barros. Portal dos Psicólogos, Portugal, 2011. 16p. Disponível em: [http://www.psicologia.pt/artigos/textos/\[A0:\]617.pdf](http://www.psicologia.pt/artigos/textos/[A0:]617.pdf). Acesso em; 29.jul.2021

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 1991. 270 p.

MINAYO, M. C., DESLANDES, S. F. Caminhos do pensamento: epistemologia e método. Rio de Janeiro: FioCruz, 2002.

MOREIRA, P. R. Evasão Escolar nos Cursos Técnicos do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado, 2012.

PEREIRA, I. B.; RAMOS, M. N. Educação Profissional em Saúde. Coleção Temas em Saúde. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2006. 118p.

RAMOS, M. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? 3a. Edição. São Paulo: Cortez, 2001. 320p.

RAMOS, M. N. Concepções e práticas pedagógicas nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde: fundamentos e contradições. Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 153-173, 2009

RATNER, C. A psicologia sócio-histórica de Vygotsky. Aplicações contemporâneas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SALES, P. E. N. Métodos de pesquisa para a identificação de fatores de evasão e permanência na educação profissional. Cad. Cedes, Campinas. v. 43, p. 403-408, 2014.

VICTORIA, C. G., KNAUTH, D. R., HASSEN, M. N. A. Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000

VIEIRA, M., CHINELLI, F. Relação contemporânea entre trabalho, qualificação e reconhecimento: repercussões sobre os trabalhadores técnicos do SUS. Ciência e Saúde Coletiva. v. 18, p. 1591-1600, 2013.

CAPÍTULO 29

CAMINHOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOCIALIZANDO UMA PROPOSTA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS

Jussara Ferreira de Souza Guedes, Docente, Faculdade FILOS. Secretaria Municipal de Educação de Águas Lindas de Goiás

RESUMO

O presente texto é resultado de uma pesquisa documental e empírica, realizada durante o curso de especialização em Educação Infantil que foi ministrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, vinculada ao projeto “Políticas Públicas e educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas, sob a responsabilidade do Núcleo de estudos da Infância sua educação em Diferentes Contextos (NEPIEC/FD/UFG). A metodologia do trabalho se efetivou alicerçada em documentos como o Regimento Interno do Departamento de Educação Continuada da Secretaria Municipal de Educação do Município de Águas Lindas de Goiás e para a empiria foi realizada observação não-participante e aplicação de questionário aberto para 10 participantes, escolhidos aleatoriamente. Contextualiza a formação continuada que aconteceu no município de Águas Lindas de Goiás, apresentando o perfil do professor que participou dos encontros de formação, trazendo a visão que eles tiveram sobre o curso, os desafios encontrados pelos formadores e cursistas, bem como observações sobre a mudança do fazer pedagógico junto aos professores cursistas. A formação continuada de professores da Educação Infantil se torna importante, principalmente para ser pensado como caminhos de formação necessários para o processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Educação Infantil. Prática Pedagógica. Caminhos da Formação.

INTRODUÇÃO

O presente texto discute formação continuada, delimitado em professores da Educação Infantil, como uma discussão de caminhos da formação com os professores para a aprendizagem, sendo resultado de uma pesquisa documental e empírica, realizada durante o curso de Especialização em Educação Infantil que foi ministrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, vinculada ao projeto “Políticas Públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, sob a responsabilidade de Núcleo de Estudos da Infância sua educação em Diferes Contextos (NEPIEC/FE/UFG).

O tema foi escolhido considerando a prática de trabalho da autora, como coordenadora do Departamento de Educação Continuada desta Secretaria, que na época da realização da pesquisa, organizava formação continuada para os servidores lotados nesta pasta. O texto busca

apresentar a forma como foi planejada, ministrada e avaliada o curso de formação continuada para professores da Educação Infantil de Águas Lindas de Goiás e, principalmente a visão dos professores partícipes da formação.

A necessidade de compreender de modo mais sistemático o processo de formação continuada possibilitou essa pesquisa trazendo os resultados desse estudo e refletindo sobre as ações realizadas como um caminho de formação dos professores. Na ocasião a Secretaria de Educação procurava adequar o currículo da Educação Infantil aos documentos nacionais que faziam referência de como deveria ser construído o fazer pedagógico nessa etapa tão importante da educação.

No município de Águas Lindas de Goiás, só haviam formações continuadas que o município assinava convênio com o Ministério da Educação e Cultura, essas direcionadas ao professor do ciclo de alfabetização, quarto e quinto ano. Planejar e implementar uma formação continuada para os professores de Educação Infantil implicava em um desafio considerando a observação do processo de ensino e aprendizagem e da necessidade da mudança da matriz curricular da Educação Infantil do Município de Águas Lindas de Goiás. O desafio foi grande, mas a formação foi implementada.

O estudo sobre este tema trouxe a amplitude do termo formação continuada que é foco de estudo de vários pesquisadores e que a partir do ano de 1990 cresceu o planejamento e a oferta da formação continuada. Essa pesquisa primou por refletir sobre questões e levantamentos realizados para servir como avaliação do processo no âmbito do planejamento e desenvolvimento da ação. O texto apresenta também o papel da formação continuada para os professores da Educação Infantil ampliando o olhar para a transformação nas práticas pedagógicas dos professores que frequentam o curso.

De forma panorâmica o texto contextualiza a formação continuada que aconteceu no município de Águas Lindas de Goiás, apresentando o perfil do professor que participou dos encontros de formação, trazendo a visão que eles tiveram sobre o curso, os desafios encontrados pelos formadores e cursistas, bem como observações sobre a mudança do fazer pedagógico junto aos professores cursistas como um caminho de formação. A formação continuada de professores da Educação Infantil se torna importante, principalmente para ser pensado como um caminho para a formação visando o processo de aprendizagem de qualidade.

A metodologia do trabalho foi documental e empírica. A parte documental se efetivou alicerçada em documentos como o Regimento Interno do Departamento de Educação

Continuada da Secretaria Municipal de Educação do Município de Águas Lindas de Goiás, bem como a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024.

Para a empiria foi realizada observação não-participante e aplicação de questionário aberto para 10 participantes, escolhidos aleatoriamente. Para fim de delimitação do universo a ser pesquisado foi distribuído um questionário com 15 perguntas abertas, para cinco professores de cada turma, sendo 4 turmas de em média 30 matriculados, sendo que nem todos concluíram a formação. Com o total de 20 participantes que concluíram a formação, a amostra da pesquisa se efetivaria com 20% da população. A escolha desses 20 participantes foi por sorteio. Dos 20 apenas 10 entregaram o questionário, o que totalizou uma média de 10 % da população. Portanto, os resultados da pesquisa consideraram 10 partícipes.

CAMINHOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS

O município de Águas Lindas de Goiás é, relativamente, um município jovem, com apenas 25 anos de emancipação. Começou com um loteamento construído na década de 1980, na divisa entre Goiás e o Distrito Federal. Por conta da proximidade com a Barragem do Descoberto, construída para abastecer com água tratada o Distrito Federal, foi nomeado inicialmente de Parque da Barragem. Os baixos valores dos lotes atraíram centenas de famílias que chegavam à Brasília e não conseguiam adquirir os imóveis supervalorizados da capital federal. A grande procura incentivou a construção de mais loteamentos, totalmente irregulares e sem a menor infraestrutura. Em pouco mais de 10 anos a população de Águas Lindas de Goiás teve um significativo aumento de 5 mil para 100 mil habitantes. É considerada uma cidade dormitório, pois todos os dias a maioria da sua população adulta sai para trabalhar no Distrito Federal e só volta para casa a noite ou no final de semana.

Em poucos anos, Águas Lindas ultrapassou, em número de moradores, grandes e antigos municípios goianos. Atualmente no ano de 2021 pelos dados do último Censo (2019) divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o município tem uma população estimada em 212.440 habitantes. Mas este número é contestado por muita gente. A alegação é de que como Águas Lindas é cidade-dormitório, muitos moradores não foram contados.

A formação continuada de professores da Educação Infantil do Município de Águas Lindas, atualmente, decorre das ações implementadas pelo Departamento de Educação Continuada (DEC) da Secretaria Municipal de Educação, que organiza e ministra esses

encontros e projetos de formação. O DEC foi criado em 2003, com as seguintes atribuições de acordo com seu regimento interno:

- I – valorizar o profissional através de formação continuada com treinamento, cursos de aprofundamento, inovações pedagógicas e didática, tanto para professores como para os profissionais de serviços e apoio escolar;
- II – estabelecer diferentes estratégias voltadas para a educação continuada;
- III – promover momentos avaliativos de reconhecimento e de certificação para prosseguimento ou inclusão de estudos;
- IV – dar cumprimento a todas as determinações legais que estabelecem as normas para este departamento.
- V – viabilizar a formação universitária através da Plataforma Freire para professores que pretendem fazer até duas graduações, mais pós-graduações e cursos de formação continuada gratuitas em universidade estadual ou federal;
- VI – montagem e execução de projetos que possam auxiliar na formação e melhoria de todos os servidores desta Secretaria de Educação, sejam eles motoristas, professores, monitores das creches, vigias, pessoal administrativo, de higiene e alimentação, visando sempre atender bem às crianças, comunidade e discentes em geral, pois este é o nosso principal foco. (ÁGUAS LINDAS, 2003).

Mesmo antes de 2003 quando o DEC foi criado, a Secretaria Municipal de Educação de Águas Lindas promovia os cursos de formação continuada aos docentes da rede. Antes da criação do departamento, os cursos eram ministrados por profissionais vinculados às empresas que ofereciam esses encontros de formação. Tais iniciativas, porém, não foram satisfatórias, pois eram pessoas que vinham de “fora” da rede, na maioria das vezes do Distrito Federal, de instituições privadas, trazendo seus planejamentos estabelecidos e, muitas vezes, bem distantes da nossa realidade.

Em 2000, a Secretaria Municipal de Educação firmou alguns convênios importantes no processo de formação continuada dos profissionais da Educação, como: o Programa “PCN’s em Ação”, onde os orientadores dos estudos eram do próprio município e adequava os temas que eram nacionais à realidade vivenciada no município; o Progestão, que era direcionado para aprimoramento dos gestores; o Programa Praler, de apoio à leitura e à escrita, para professores das antigas 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental; o Gestar, Programa de Gestão da aprendizagem escolar; o Projeto Acelera, que visava corrigir a faixa etária das crianças que estavam “atrasadas” quanto a alfabetização, esse tinha convênio com Instituto Airton Sena e trabalhava a formação continuada com esses professores dessas turmas; o Proletramento e atualmente estamos conveniados com o PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.

Essa constatação foi motivada pelas reflexões que se realizavam no Fórum Goiano de Educação Infantil e proposições advindas do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em diferentes Contextos (NEPIEC), que está sediado na Faculdade de Educação da

UFG. Tais reflexões apontaram para a necessidade que o Município estava em adequar sua matriz curricular ao que estava sendo proposto nos Fóruns. Esse momento expressa o que afirma Gatti (2008) sobre as condições históricas que determinaram nossa iniciativa.

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporâneas, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. (GATTI, 2008, p. 58).

Outro ponto que nos fez pensar sobre a formação continuada para professores da Educação Infantil foi a necessidade de incluir e contatar o professor para essa formação, uma vez que estávamos trabalhando com formação para professores do bloco de alfabetização do 1º ao 3º ano do ensino fundamental I, através do Programa PNAIC, e com os professores do 4º e 5º ano com a equipe do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) de Anápolis. Não havia ainda essa formação para os docentes da Educação Infantil e entendíamos que era necessário um planejamento e a compreensão das especificidades desse público de professores.

Compreendendo a importância e a necessidade de implementar mudanças e estabelecendo estratégias para o contato e a formação continuada com esses profissionais da Educação Infantil, passamos o primeiro semestre de 2014 planejando os temas a serem trabalhados e, enfim, começaram os encontros de formação no segundo semestre. Nessa primeira oportunidade formamos duas turmas.

Para a realização da investigação, durante o curso de Especialização em Educação na FE/UFG, foi escolhido a experiência relacionada com as quatro turmas do ano de 2015, uma vez que curso de especialização ajudou significativamente na organização e planejamento da formação continuada para essa turma. Destarte, convém apresentar o perfil dos partícipes da pesquisa.

As professoras que fizeram o curso de formação continuada oferecido pela Secretaria Municipal de Educação em 2015, possuíam experiências diferenciadas, tanto profissional como pessoal. Do total de cento e sessenta e oito professores de Educação Infantil na rede de ensino do município, cento e vinte três se inscreveram no curso de formação. As turmas foram organizadas da seguinte forma: dividiu-se os inscritos em quatro turmas; uma turma matutina de professores de Etapa I com trinta e um professores matriculados; no vespertino, uma turma de professores de Etapa I com vinte e oito professores, com os encontros de formação nos dias de segunda-feira; uma turma matutina de professores de Etapa II, com trinta e dois professores

matriculados; uma turma no vespertino, de professores de Etapa II, com trinta e dois professores matriculados, esse com encontros de formação nas terças-feiras.

Do total de matriculados, apenas um professor. Esse fato demonstra, com base em raízes históricas da realidade brasileira, que a docência para Educação Infantil ainda está muito arraigada pela presença feminina, sendo expressivo o número de professoras participantes da formação no município. Entre os 10 partícipes da pesquisa, todos eram do gênero feminino, por esse motivo, optou-se em manter no gênero feminino as referências às docentes participantes desse momento nos cursos de formação continuada.

A realidade do município de Águas Lindas em 2015, em relação à situação das professoras contratadas e efetivas eram a seguinte: as efetivas, na sua maioria, eram do último concurso e ainda estavam em estágio probatório. No primeiro encontro, realizou-se uma dinâmica para conhecer o público que faria parte dos trabalhos e constatou-se, ao concluir esse encontro, que a maioria das cursistas lecionavam na Educação de Infantil não por escolha, mas porque eram as turmas que haviam sobrado na escola. Desses, poucas eram as professoras efetivas antigas no município e que tiveram a chance de escolha e que escolheram lecionar para Educação Infantil. Muitas professoras relataram, e colocaram até como angústia, a falta de preparação e o medo de lecionar para essas turmas, pois muitas estavam pela primeira vez diante do cenário de Educação Infantil.

Noventa e sete por cento dessas professoras eram graduadas no curso de Pedagogia, e sessenta por cento pós-graduadas, levantamento esse feito pelas fichas de inscrição. Então, logo a formação não poderia ser comum aos professores, e nem ter o nome de “continuada”, porque elas estavam em serviço, mas pensou-se uma formação que buscasse através da prática amenizar os desafios do cotidiano. Outra informação do perfil desses professores foi que todas as professoras que preencheram a ficha de entrevista para pesquisa disseram não terem participado de nenhum curso de formação continuada voltado para professores de Educação Infantil.

CAMINHOS DA ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS

Em dezembro de 2014, atuando como orientadores de estudo, pesquisou-se temas relevantes junto aos professores da rede para elaborar o calendário e nortear o planejamento. Além dos temas sugeridos pelos professores, após a realização de levantamentos, estudos e pesquisas, sugeriu-se temas que poderiam ser de grande importância para a formação dos

professores de Educação Infantil dentro das suas especificidades. Os temas que nortearam os estudos foram:

- Educação Infantil no Brasil e seu desenvolvimento;
- O professor de Educação Infantil;
- A Criança, a família e a escola;
- Organização da Rotina;
- Importância do Planejamento e Registro;
- Pedagogia de Projetos;
- Currículo em Educação Infantil;
- Corpo e Movimento;
- Música;
- Noções de quantidade;
- Noções de geometria;
- Artes visuais;
- Letramento;
- Tratamento de Informações;
- Linguagem Oral e Escrita;
- Natureza e Sociedade;
- Seminário (Ensinando e Aprendendo através das Brincadeiras).

O DEC tem autorização, através da Portaria nº 005 de agosto de 2005 do Conselho Municipal de Educação de Águas Lindas de Goiás, para certificar os cursos oferecidos pelo Departamento. Planejamos esses cursos de formação para professores da Educação Infantil com certificação de oitenta horas, de forma que os encontros foram de quatro horas aula e alguns temas foram dados em dois encontros: Importância do Planejamento e Registro, Pedagogia de Projetos e o Seminário Final.

Fazendo referência a LDB, quando em seu Art. 67 diz: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. O Município de Águas Lindas de Goiás cumpre com a legislação, considerando que no plano de cargos e salários prevê quarenta horas semanais de trabalho, sendo que vinte horas são de regência em sala com os alunos e vinte horas são para planejamento, avaliação e estudos. Dessa forma a organização e

planejamento dos encontros ficam acessíveis à participação dos professores, pois os encontros de formação aconteceram no contra turno da regência.

O calendário do Departamento para essa formação no ano de 2015 ficou organizado da seguinte forma:

Quadro n. 1 - Planejamento

Mês	Data	Atividade
Fevereiro	Do dia 02 ao dia 27	Período de Inscrições
Março	Do dia 02 ao dia 06	Organização das Turmas

Fonte: Documento da Formação (2015)

Iniciou-se os encontros de formação no dia 12 de março de 2015, com professores de Etapa I (crianças de quatro anos). Reuníamos às segundas-feiras, no contraturno, trabalhando com uma turma no matutino e outra turma no vespertino. No dia seguinte, trabalhamos com os professores da Etapa II (crianças de cinco anos), nos reuníamos nas terças-feiras, também com uma turma no matutino e outra no vespertino. Os encontros eram quinzenais, e foram assim definidos, pois trabalhou-se com outras formações, como já foi dito acima. Dessa forma, ficávamos com dois dias e meio por semana para pesquisar, estudar sobre o tema e planejar os encontros.

Com base na formulação sistematizada por Nóvoa (2002), o modelo de formação continuada que trabalhado no Município de Águas Lindas de Goiás foi a Forma Interativa, a qual procura refletir sobre os temas abordados e a prática pedagógica mediante uma ação conjunta e colaborativa, ou seja, a formação não se dá somente através do Orientador de Estudo, mas os professores através de suas experiências compartilham saberes e trazem experiências do cotidiano escolar.

Os planejamentos foram organizados sempre por meio de uma rotina de trabalho. A rotina referida é no tocante à organização da pauta para desenvolvimento da metodologia, não referindo a rotina como algo “maçante” e que traz um pensamento de mesmice. Dessa forma organizou-se o trabalho dentro da seguinte pauta, em alguns encontros houveram mudanças de acordo com a necessidade encontrada pelo orientador em alcançar os objetivos propostos:

1. Acolhida: pode ser uma dinâmica, uma música, um vídeo; a acolhida pode ser realizada pelo orientador de estudo ou previamente combinada com um professor cursista para que ele organize esse momento.

Imagem n. 1 – Acolhida



Fonte: A autora (2015)

2. Apresentação: nesse momento era apresentado a pauta e o tema do encontro, bem como o objetivo do estudo.

Imagem n. 2 - Apresentação



Fonte: A autora (2015)

3. Estudo do texto: momento em que trabalharam com textos que traziam fundamentação teórica de acordo com o tema abordado; o estudo do texto dependeu do planejamento e objetivo a ser alcançado.

Imagem n. 3 – Estudo do texto



Fonte: A autora (2015)

4. Intervalo: pausa dos estudos para realização do lanche, momento de descontração e conversas entre os cursistas.

Imagem n. 4 - Intervalo



Fonte: A autora (2015)

5. Leitura Deleite: essa leitura normalmente era uma leitura de texto reflexivo para momento prazeroso.

Imagem n. 5 – Leitura Deleite



Fonte: A autora (2015)

6. Socialização das Atividades: a socialização das atividades é feita através da apresentação do texto pelos grupos com intervenção, se necessária, do orientador de estudo; para dinamizar buscamos sempre formas diferentes de socialização; dependendo do tema, por exemplo, pode ser através de paródia, peças teatrais e outros.

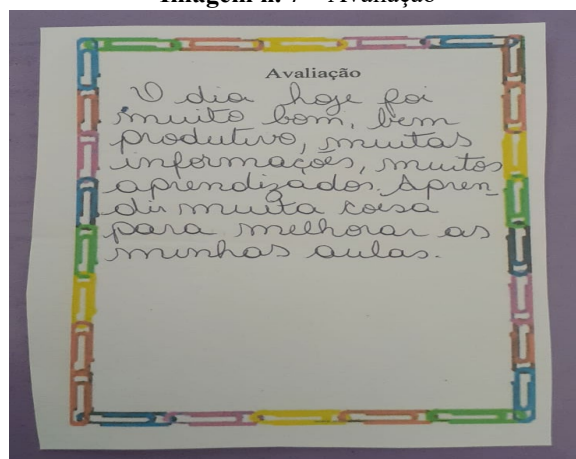
Imagem n. 6 – Socialização das atividades



Fonte: A autora (2015)

7. Avaliação e considerações finais: neste momento o orientador faz a conclusão com as intervenções necessárias e faz a avaliação do encontro de forma oral ou escrita; na maioria das vezes é escrita, pois usamos essa avaliação para constatar se alcançamos o objetivo e em que precisamos melhorar.

Imagem n. 7 – Avaliação



Fonte: A autora (2015)

Perante a análise feita quanto ao trabalho de formação continuada dos professores de Educação Infantil apresentou-se com um desafio, mas considerou-se uma “instituição aprendente”, pois como diz Cunha (2014, p. 795):

Defendemos, então, ao nos identificarmos com os autores que ajudam as reflexões aqui apresentadas, que a formação continuada de professores precisa estar aninhada numa instituição aprendente. Nesse exercício, ela poderá valorizar a experiência dos seus professores e criar condições para que eles participem da tomada de decisões.

Além do tempo de estudo e planejamento, ocorreram também reunião coletiva toda semana, para avaliar os encontros e procurar melhorar dentro das possibilidades. Com essa avaliação interna, a Secretaria buscou aprender trazendo as experiências relatadas pelos professores nos encontros de formação.

CAMINHOS DA VISÃO DAS PROFESSORAS QUANTO AO CURSO PROPOSTO PELO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA

Para perceber qual a visão das participantes em relação ao curso de formação continuada oferecido pelo DEC, elaborou-se um questionário que foi entregue às professoras. O questionário possuía quinze questões e foi entregue para vinte professoras, cinco de cada turma. Somente dez professoras devolveram o questionário e por meio desses foram feitas as análises. No trabalho de coleta de dados apresentados no questionário, nem todos os dez tiveram respostas favoráveis, assim percebe-se que esses dez professores responderam com responsabilidade a pesquisa. Para este texto, realizou-se um recorte da pesquisa e apresenta-se no momento sete das quinze questões.

A primeira questão se estrutura por “Qual/quais cursos/s de formação profissional para o magistério você possui? Em qual ano e município concluiu o/s curso/s?”

Professora 01: “Pedagogia licenciatura plena”.
Professora 02: “Pedagogia”.
Professora 03: “Educação Infantil 84h, início 01/02/2015, término 20/12/15. Formação Continuada para professores da Educação Infantil da Rede municipal”.
Professora 04: “Pedagogia e pós em psicopedagogia”.
Professora 05: “Pedagogia”.
Professora 06: “Magistério”.
Professora 07: “Sim, reunião de pais e mestres, dislexia, TDH, reciclagem de professor, 2011 em Águas Lindas de Goiás”.
Professora 08: “Pedagogia”.
Professora 09: “Pedagogia, 2013, Águas Lindas de Goiás”.
Professora 10: “Pedagogia concluído em 2012. Curso de Formação Continuada em 2014, 2015 no município de Águas Lindas de Goiás”.

A segunda questão se estrutura por “Há quantos anos leciona na Educação Infantil?”

Professora 01: “03 anos e 04 anos”.
Professora 02: “01 ano”.
Professora 03: “04 anos”.
Professora 04: “03 anos”.
Professora 05: “06 anos”.
Professora 06: “02 anos”.
Professora 07: “07 anos”.
Professora 08: “01 ano”.
Professora 09: “03 anos”.
Professora 10: “03 anos”.

A terceira questão se estrutura por “Qual o motivo de sua participação no atual curso de formação continuada oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Águas Lindas de Goiás?”

Professora 01: “Certificado”.
Professora 02: “Em adquirir uma visão longitudinal dos objetivos da Educação Infantil, e poder ampliar o meu trabalho para um espaço mais vasto e lúdico”.
Professora 03: “A educação encontra-se em processo de transformação porém cada professor a interagir na busca de novos conhecimentos para acompanhar a evolução da mesma”.
Professora 04: “Eu estou sempre em busca de coisas novas, este foi o grande motivo principalmente em trabalhar com Educação Infantil”.
Professora 05: “O certificado e a crença que futuramente os cursos oferecidos pela SME sejam utilizados como critério e tenham pontuação maior em relação a outros cursos. Os temas também me chamaram atenção”.
Professora 06: “Adquirir mais conhecimentos para estar cada vez mais preparada pra trabalhar com a Educação Infantil, compartilhar este aprendizado com colegas de trabalho, pais e alunos, e para a minha formação continuada”.
Professora 07: “É o aprimoramento da prática pedagógica para uma melhor formação profissional”.
Professora 08: “Acredito que o curso tenha muito a acrescentar na formação do profissional da Educação Infantil. A troca de experiências com os outros professores também proporciona um ganho de experiência sem medida. O outro motivo é estar sempre atualizada sobre as novas técnicas e tendências nessa área de educação”.
Professora 09: “O desejo de conhecer novos métodos de ensino aprendizagem”.
Professora 10: “Sou um eterno aprendiz...” (Augusto Cury). Nunca sei de tudo, quero acompanhar as mudanças que tem surgido a cada ano na educação, as inovações, aperfeiçoamento e me reciclar. Assim estarei crescendo profissionalmente e realizando um ensino de qualidade.

A quarta questão se estrutura por “Os temas abordados na formação continuada lhe causaram interesse em permanecer no curso?”

Professora 01: “Os temas sim”.

Professora 02: “Não, porque acho que faltou inovação nos temas em destaque”.

Professora 03: “Sim pois os temas me proporcionaram uma prática pedagógica atuante”.

Professora 04: “Os temas foram bons, no entanto poderiam ser melhor explorados.”

Professora 05: “Os temas sim”.

Professora 06: “Sim, estava sempre apreensiva para ver qual seria o próximo tema”.

Professora 07: “Sim, foram abordados temas atuais que nos ajudaram a enfrentar os desafios da prática pedagógica com eficiência”.

Professora 08: “Principalmente os temas voltados para o lúdico já que em sala de aula são necessários mecanismos para prender a atenção do aluno”.

Professora 09: “Sim, pela importância dos temas para a aprendizagem das crianças”.

Professora 10: “Sim, porque são temas que estão de acordo com a Diretriz Curricular Nacional e com a Matriz Curricular do Município. Isso tem ajudado a desenvolver melhor o meu trabalho em sala”.

A quinta questão se estrutura por “O que você achou da metodologia utilizada nestes encontros de formação?”

Professora 01: “Boa. Porém deveria ter tido mais aulas práticas e confecção de materiais lúdicos”.

Professora 02: “Gostaria de mais oficinas”.

Professora 03: “A metodologia superou minhas expectativas”.

Professora 04: “Às vezes o tema era importante mais trabalhado em pouco tempo”.

Professora 05: “Boa, gostaria de mais sugestões práticas, jogos, dinâmicas relacionados aos temas trabalhados”.

Professora 06: “Muito boa”.

Professora 07: “Foram ótimas. A metodologia usada é dinâmica e proveitosa para colocar em prática na sala de aula.”

Professora 08: “A metodologia utilizada foi muito boa, não nos cansava”.

Professora 09: “Boa e de grande motivação”.

Professora 10: “Metodologias dinâmicas”.

A sexta questão se estrutura por “Quais são/foram as dificuldades e/ou os desafios que surgiram no decorrer dos encontros da formação continuada?”

Professora 01: “Dificuldade, quando o curso ocorreu próximo a datas comemorativas”.

Professora 02: “O calor da sala no início dos encontros”.

Professora 03: “Seria a aceitação de algumas metodologias de ensino, que no decorrer do curso adquiri, conhecimentos que foi mudando a minha concepção”.

Professora 04: “Dificuldade em colocar em prática algumas atividades”.

Professora 05: “Quando o curso ocorreu nas vésperas de datas comemorativas da escola ou quando a escola programou alguma reunião no mesmo dia do curso, ou horário compactado no dia do curso”.

Professora 06: “Não houve dificuldade para eu participar do curso”.

Professora 07: “Um local adequado, material pedagógico para que se coloque em prática a ludicidade”.

Professora 08: “Uma sala ampla com carteiras adequadas”.

Professora 09: “Falta de local”.

Professora 10: “Distância, tempo corrido e a negatividade de alguns que nos rodeiam (próprios profissionais da área que se dizem amigos)”.

A sétima questão se estrutura por “Em um breve relato, descreva como era a sua prática pedagógica antes e depois da participação nos encontros de formação continuada.”

Professora 01: “Continua quase a mesma, pois o curso não me trouxe muita novidade para a prática”.

Professora 02: “Na prática pedagógica sempre gostei de inovar e sempre trabalho o lúdico com os meus alunos. No entanto, o curso foi algo a mais para o meu currículo. O mesmo me tonou um mediador do aprendizado”.

Professora 03: “A minha formação antes era o básico que a própria graduação oferece, porém no decorrer das participações nos encontros da formação continuada proporciona. A minha prática sofreu mudanças significativas que contribuíram de maneira favorável para a execução de sala de aula”.

Professora 04: “Minha prática pedagógica, sempre busquei o lúdico, o novo nunca fiquei na mesmice, gosto de inovar e bom para o desenvolvimento das crianças, eu como professora tenho sede de coisas novas, no entanto o curso acrescentou um pouco.”

Professora 05: “O curso de formação continuada de certa forma “dá uma injeção de ânimo” pois a partir do momento de troca de experiências com os colegas onde expomos nossas práticas pedagógicas e as colegas expõe a suas práticas acabamos aprendendo mais e melhorando enquanto profissional visto que refletimos e repensamos nossa prática pedagógica”.

Professora 06: “Antes eu já procurava desenvolver os conteúdos, dinâmica, práticas voltados para o bom andamento e direcionamento do currículo adotado pela Educação Infantil, porém, percebi o quanto eu ainda poderia aprender melhorar, aprimorar meus conhecimentos e práticas por meio deste curso de Educação Continuada e com certeza de algum outro curso que esteja disponível ou que ainda nos possa ser oferecido pois além de uma dedicação por estar por absorver coisas boas e novas, temos ainda a troca de ideias, demonstrações, diversidades e comparações. Temos o privilégio de conhecer pessoas novas na nossa profissão nos confraternizando, por meio de cafés da manhã, lanches, intervalos, seminários e até em alguma dinâmica voltada para a ludicidade”.

Professora 07: “A formação continuada nos possibilitou ser um educador mais comprometido com as transformações da sociedade, oportunizando aos alunos o exercício dos direitos básicos da cidadania norteando a nossa prática pedagógica de forma dinâmica e criativa. Antes da formação continuada nos sentíamos ansiosos para trocarmos experiências e iremos busca do aprimoramento profissional”.

Professora 08: “Acredito que a minha prática pedagógica era “engessada”. A partir do curso passei a “ousar mais em sala de aula. A mudança trouxe bons frutos para mim e para os meus alunos”.

Professora 09: “Era muito tradicional após a formação continuada ficou mais interessante e dinâmica”.

Professora 10: “Eu sempre tive o desejo de trabalhar do modo correto proposto para educação infantil mas fui impedida de fazer o que eu gostava da maneira que eu gostava, mas tendo a certeza de que era o modo correto, devido marketing da escola partícula. Hoje, após os encontros, desejo realizado, abriu-se horizontes e trabalhos nessa área com prazer, sabendo que tenho apoio da SME do município de Águas Lindas de Goiás”.

Analisando as questões das professoras participantes da pesquisa, essas de turmas distintas e de formações bem diferenciadas, percebeu-se que a motivação que as levou a fazer o curso foi a mesma, a procura pelo “novo”, na ocasião percebeu-se que as professoras estavam participando pelo aprendizado e não pela certificação que lhes possibilitariam um aumento de salário nas suas progressões conforme plano de carreira do Município.

CAMINHOS DAS DIFICULDADES E DESAFIOS ENCONTRADOS

Pela análise dos questionários e as reuniões de avaliação foi possível levantar as dificuldades e os desafios do curso de formação. É sempre um desafio organizar um curso de formação continuada, principalmente, para professores, que é uma classe crítica. Para os formadores, tornou-se um desafio maior trabalhar com as professoras da Educação Infantil, pois ainda no município de Águas Lindas não havia acontecido qualquer tipo de curso para esse grupo. Outro desafio foi repensar a nova matriz curricular que estava em estudo, com posições favoráveis e contrárias à sua alteração. Na ocasião foi diagnosticado professoras que não tinham autonomia sobre a prática pedagógica nas turmas em que atuavam. O trabalho se intensificou em pesquisas e estudos, sempre utilizando-se dos textos das coletâneas que eram distribuídas no curso de Especialização em Educação Infantil.

Outro desafio foi motivar algumas professoras ao estudo, às leituras necessárias para a compreensão dos temas. Tínhamos que organizar os estudos de forma bem dinâmica para melhor aceitação das participantes, e muitas ainda alegavam nas suas avaliações que o encontro havia sido monótono em algumas vezes. Foi percebido que muitas professoras valorizavam somente a prática e outro desafio seria mostrar que a teoria existe e que é de fundamental importância, devendo conhecê-la para saber o porquê do que está aplicando na prática. Muitas professoras utilizam de metodologias reprodutivistas de anos atrás. Ocorreu resistência de alguns participantes em relação às novas propostas curriculares em curso e de que essa nova forma de trabalhar daria certo. Enfim, desafios que nos motivavam a buscar sempre algo a mais para que as professoras acreditassem – não por imposição, mas por constatação – que os temas em estudo e discussões eram essenciais para iniciarmos a busca de uma Educação Infantil de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando essa pesquisa de como se deu a implementação do curso de formação continuada para professores da Educação Infantil do Município de Águas Lindas de Goiás, no ano de 2015 percebe-se que os professores procuraram a formação principalmente pela vontade de aprender. O registro dessa pesquisa possibilitou avaliar as ações de implementação e melhorá-la a cada edição.

A formação continuada ofertada teve como princípio a participação, sensibilização e dinamismo, considerando que o formador orientava o estudo teórico e tinha a possibilidade de aprender com os cursistas. Baseando-se na atual Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de

2020 que direciona a formação continuada para implementar a Base Nacional Comum Curricular o planejamento e os temas trabalhados em 2015 não foram ultrapassados uma vez que neste ano, em Águas Lindas de Goiás já tinha como referencia curricular os DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil).

Como considerações finais o texto trás uma reflexão sobre o desafio de se iniciar o planejamento do curso de formação continuada e de como foi válido o aprendizado durando todo o processo. Realizar essa pesquisa ajudou a autora na reflexão sobre o que de fato é formação continuada e como aproveitar as informações adquiridas para melhorar as práticas em futuros cursos, bem como perceber que a formação continuada é um caminho necessário entre os docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁGUAS LINDAS (GOIÁS). **Regimento Interno do Departamento de Educação Continuada da Secretaria Municipal de Educação do Município de Águas Lindas de Goiás.** 2003.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2014.

CUNHA, Maria Isabel. **O Bom Professor e sua Prática.** São Paulo: Papirus Editora, 2013.

_____. Aprendizagem da Docência em Espaços Institucionais: É possível fazer avançar o campo de Formação de Professores? 2014. **Revista Avaliação.** In: <https://www.scielo.br/j/aval/a/QqsDjVj8k8pB6fLdhHr6qHs/abstract/?lang=pt> Acesso: 21 de janeiro de 2016.

GATTI, Bernadete A. Análise da Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação.** N. 37 jan/abr, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico.** Lisboa: Editora Educa, 2002.

CAPÍTULO 30

DOI: 10.47402/ed.ep.c202179328462

CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIDÁTICA DA GEOGRAFIA

Cláudio José Bertazzo, Dr. em Geografia, UNESP Prudente. Professor de Estágios e do PRP de Geografia, UFCAT

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo reflexionar e compartilhar pontos de vista críticos sobre didática da Geografia e escolas de formação do professorado. A ação dessa escrita se dá após pesquisar, observar e analisar modos de ensinar Geografia nas escolas de alguns sistemas educativos. Os itinerários da pesquisa perpassaram pela observação participante, pelas enquetes, rodas de conversa e histórias de vida laboral. Esses movimentos e contatos com distintas realidades escolares levaram à busca bibliográfica para entender, explicar e sistematizar as experiências advindas daquelas práticas e modos de fazer a Geografia escolar e/ou de levar a cabo a formação de professores. Os resultados e conclusões são promissores, com ou sem pandemia, as perspectivas são motivadoras. Encontraram-se práticas inovadoras exitosas com professores formadores e pesquisadores de Didática da Geografia. Os docentes e os estudantes em formação de professores inovam, são criativos, apropriam-se de metodologias e de plataformas que, agora, são dedicadas ao ensino, seja remoto, presencial, híbrido ou à distância. Enfim, a Geografia reinventa-se.

PALAVRAS-CHAVE: Didáticas específicas; conhecimento didático geográfico; formação do professorado.

INTRODUÇÃO

Considerações preliminares

Por primeiro, o olhar focou e se ocupou em examinar/conhecer didáticas da Geografia. Por que nem toda Didática serve para ensinar todos os currículos acadêmicos e escolares. O currículo, como se sabe, traz a organização de conteúdos e, portanto, não afasta a análise crítica daquele que o aplica. E, sobretudo, garante ao intérprete a liberdade de bem organizar as situações de ensino de suas ministrações. A docência move-se por veredas complexas, nelas a autonomia é um valor irrevogável e direciona cada docente a aprender com suas próprias experiências e desenvolver sabedorias que resultam de suas práticas. A tempo de concordar com Morin (2011) e Perrenaud (2000), é seguro que a complexidade do ensinar está na base de toda a ação docente. Do mesmo modo, poderão o diálogo, a interatividade e aprendizado constante orientar a construção de estratégias didáticas que permitam alcançar excelência e eficácia na aprendizagem, especialmente na EB?

A recordar das advertências de Libâneo (2011), que, somente quando ocorre uma condução eficaz da aula, direcionada pelo planejamento e intencionalidade do professor é que se irá produzir um encontro bem-sucedido entre o aluno e a matéria de estudo. Aqui irão afluir as considerações de Shulman (2005) ao descrever sobre a questão da união dos conhecimentos da matéria com os conhecimentos didáticos de cada conteúdo/matéria. São essas duas vertentes as ‘grandes sacadas’ que trazem sementes, insumos e água para regar o que se tem chamado de ‘aulas em que ocorrem reais situações de aprendizagem (PERRENAUD, 2000; SHULMAN, 2005; LIBÂNEO, 2011 E MORIN, 2011).

A prosseguir com as questões do currículo e do professor diante de proposições relacionadas, passa-se a considerar o caso de um docente que não se empodera/impõe sobre o currículo e sobre os conteúdos, este, evidentemente, entra na vala comum dos que seguem cegamente os roteiros editoriais. E, assim mesmo, se deixam guiar pelos manuais, livros textos e ordenanças de origem extraescolar. Então, se a atitude do mestre em relação ao currículo e ao livro didático não for de perfil rupturista ou possibilista (os que o interpretam e o transformam), lhe restará ser arrastado pelo determinismo das diretrizes curriculares externas. Isso desagua na defectiva trivialização da docência: qualquer que se sinta capaz de interpretar um livro texto se pensará como um professor. É seguro dizer que o magistério e o ato de ensinar não são atividades humanas triviais, porém, uma atividade complexa, relevante e prática que implica em uma formação rigorosa, na qual não se ensina apenas ciência e conhecimentos, mas valores, habilidades, competências e atitudes para aprender a ensinar e a aprender a adaptar-se e a inovar, desenvolvendo autonomia docente/profissional.

Desde estas inquietudes primeiras, se avançou para o aprofundamento dos conhecimentos sobre estratégia de ensino, como uma perscrutação daqueles que ensinam e vivem a epistemologia da prática educativa. Os registros dessa busca estão devidamente colocados neste ensaio. Daí, das questões da estratégia de ensino e suas formulações, se partiu para pensar e reflexionar sobre a sistematização e planejamento das possíveis didáticas e metodologias de ensino. Efetivamente, aprofundar-se na compreensão dessas operações que são algumas das nobres ocupações da Didática, como por exemplo: conteúdo, alunos, intencionalidades, objetivos da aprendizagem, competências, habilidades e atitudes, além de outras. Todavia, partiu-se do pressuposto que se está consciente que este é o tempo da escola da aprendizagem, dos direitos de aprender. Como ensinar Geografia para alcançar esse alvo? O que é possível fazer na gestão das minhas aulas de Geografia? Como descolonizar a didática

geral para o desenvolvimento de uma didática da Geografia? Entretanto, ao avançar nisso, buscar e até lançar fundamentos e ideias que engrandecem a Geografia e seu magistério, confirmando/reafirmando seu lugar na formação básica escolarizada. Assim como nas Universidades e Escola de Professores.

Logo, como num esforço de trazer respostas novas para as antigas perguntas sobre magistério e ensino de Geografia. Isto dentro de uma perspectiva de sustentar a mudança de ideias, metodologias, práticas, e etc. Passou-se a inquirir-se e pesquisar produções e literaturas que dessem pistas para se solver tais perplexidades sobre as didáticas da Geografia. Por exemplo, quais serão as relações entre conhecimento disciplinar e acadêmico com a docência? Como se conectam os saberes didáticos com os conhecimentos científicos da Geografia? Como interagem e como poderão combinar suas interfaces em direção de maiores resultados na aprendizagem da Geografia Escolar?

No mesmo sentido, se procurou entender que identidade se tem/se constrói na Escola de formação de professores de Geografia com os princípios da Ciência Geográfica e da formação da cidadania (GARCIA-PÉREZ, 2015; CALLAI; MORAES, 2016). Por outras palavras, como (e se) preparam as escolas de professorado de Geografia para a construção da cidadania? Aqui está considerado, e se tem por certo, que a educação para a cidadania é uma importante componente da formação integral/educação integral dos sujeitos da escolarização. Seria a educação para a cidadania um objeto educativo além da educação acadêmica? Para além dessa questão, formação para a cidadania incluiria a promoção/cultivo de valores, como por exemplo, a ética, a equidade, a sustentabilidade e justiça socioambiental, a solidariedade, enfrentamento ao racismo, a consciência crítica e etc. Claro, muito entulho teórico-conteudístico já foi tirado de nossas escolas de professores, porém, ainda se faz mister que se avance para o alvo da educação cidadã e da formação integral dos discentes.

E ainda: O que professor de Geografia que egressa das Escolas de Licenciatura do presente século guarda em comum com os mestres-clássicos de todas as gerações, desde que os gregos a cunharam como a ciência da sociedade e da natureza? Híbrida e esplêndida: natural e social desde os primórdios. Tal é a Geografia. Logo, compreender o que ainda permanece dos princípios seculares, e que fornecem elementos para a construção da identidade do professor de Geografia, estiveram no radar da busca e do reflexionamento para a definição das linhas mestras da formação do professorado de Geografia. De modo bem simples: A Geografia que forma seus mestres nessas primeiras décadas do século XXI para que ensinem ciência geográfica ainda é a

Geografia que nos legaram os mestres clássicos, antigos e os da modernidade? São, todavia, questões para uma longa jornada de inquirições/reflexões/críticas/prospecções em temas cuja centralidade está na Escola de professores e na prática docente do professor de Geografia.

A prática docente, a declarar enquanto um revés pedagógico, tem sido compreendida como mera repetição¹⁰ acrescida de respostas improvisadas aos desafios do processo de ensinar e de aprender (DAMIS, 2010). Entretanto, a Ciência Didática não coaduna/não se mescla com essas atitudes, pois que tem no ato de ensinar o seu objeto de estudo, e compreende este processo de forma mui distinta; pois o faz com fundamentação teórica procurando a eficácia do ensinar e a autonomia do alunado. E, como uma alvíssara, nas últimas décadas tem fomentado as pesquisas e produzido fundamentações sobre as didáticas específicas (LIBÂNEO, 2011, SHULMAN 2005, LOPES E PONTUSCHKA, 2015). Sob tais luzes ficou ainda mais compreensível que ensinar consiste, fundamentalmente, em aprender a escutar os alunos. Exatamente como concebia Comenius na Didática Magna (1757/2001, p.12): “os professores ensinam [falam] menos e os alunos aprendem mais”.

Por conseguinte, já definidas estas diretivas, ainda era necessário encontrar razões para que, estando bem estabelecido que os professores de Geografia da Educação Básica (EB) não ministram aulas para futuros geógrafos, mas para alunos de nível fundamental e médio, os quais só depois irão definir suas profissões. A importância dessa premissa é que ela orienta o ofício do professor de Geografia: sua tarefa preponderante consiste em aprender e a exercitar-se em encantar os alunos da EB com a Geografia. Sim, o mestre deve conduzir seus alunos a enamorar-se da Geografia. Nenhum professor, por mais excelente que seja irá formar geógrafos na EB. Poderá, se conseguir, conquistar um candidato a cursar Geografia. Uma influência profissional/acadêmica. Somente isso! Claro, ademais, sua prática docente exerce o poder/competência de despertar nos discentes a atitude de gostar de aprender Geografia e de usar sustentavelmente o ambiente e a natureza, para que sempre os tenha, enquanto viver nestas paisagens. E para ter protagonismo nas questões sociais e exercício pleno da cidadania.

Compreendidas as competências/capacidades anteriormente listadas, avançou-se para reflexionar sobre as habilidades do professorado egresso das Escolas de Licenciatura em

¹⁰ O professor Libâneo corrobora com essa ideia afirmando que: “O professor transmissor de conteúdo não favorece uma aprendizagem sólida porque o conteúdo que ele passa não se transforma em meio de atividade subjetiva do aluno. Ou seja, o aluno não dá conta de explicar uma ideia, uma definição, com suas próprias palavras, não saber aplicar o conhecimento em situações novas ou diferentes, nem na sala de aula nem fora dela.” (Libâneo, 2011, p.86). Esta consideração de Libâneo se contrapõe principalmente ao que ele define como estilo mais elevado de docência, que designa por professor mediador.

Geografia. Considera-se, todavia, que habilidades compreendem também uma gama de oportunidades que se oferece para os futuros professores se desenvolverem e aprenderem as especificidades iniciais do exercício do magistério. Especificamente, dentre as habilidades do professorado, destaca-se aquela que leva a geração de novas relações entre docentes de Geografia e os alunos da EB. Isto decorre que um problema recorrente dos professores iniciantes: truncamentos na relação professor-aluno. Então, acaba-se de chegar às habilidades socioemocionais. E, por meio das observações, se tem compreendido que é necessário aprender e ensinar ao professorado em formação sobre o desenvolvimento dessas habilidades, usando estratégias diversas de modo que se exercitem em seus autocontroles e na mediação de conflitos para uma gestão das suas aulas. Pois, como se sabe, o conceito de domínio de classe ficou esquecido na escola do século XX.

Essas situações relacionais causam certo enfado. Mas seu enfrentamento é incontornável. E por que? Porque a escola do século XXI aprendeu a diferença entre autoridade e autoritarismo. Portanto, a gestão da classe se faz com autoridade daqueles que sabem conduzir o diálogo entre si e seus alunos, aprovando decisões por meio de negociações e renúncias aos desejos particulares em favor do bem coletivo. Evidentemente, nessa escola do século XXI se pretende que os alunos-cidadãos da EB se tornem protagonistas de ações ambientais sustentáveis e possam intervir afirmativamente no equilíbrio das relações ecogeográficas. E, para além, que sejam partícipes na solução de problemas sociais em suas comunidades. Desse modo, se perscrutou todos estes temas relacionados com a preparação dos professores de Geografia a fim de tê-los como aqueles que conectam seus alunos ao mundo digital em que vivem, afastando de plano a concepção de professores informadores e/ou transmissores de conteúdos.

Por último, também se reconhece como motivação para realizar esta prospecção/investigação, exatamente, o desejo de refinar progressivamente as competências, habilidades e atitudes próprias em que se vem atuando. E para que? Para poder planejar didaticamente a aprendizagem da Geografia em bases restauradas. Pois, como sugere Libâneo (2011):

O papel do professor, portanto, é o de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos para o estudo, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. (LIBÂNEO, 2011, p. 91)

É, pois, justamente no planejamento que serão exibidas as competências e habilidades do professor para organizar didaticamente os conteúdos geográficos aprendidos e compreendidos para os apresentar/expor/enunciar/informar/debater/explicar aos seus alunos da educação básica.

Contribuições teóricas para o ensino de Geografia

Tendo claro e já esclarecido acerca de alguns dos problemas centrais sobre didática da Geografia e sobre a formação do seu professorado, aqui em comento, foram selecionados alguns mestres para poder tratar dos problemas já elencados. Haja visto que alguns trabalham questões didáticas de modo geral e outros apresentam pesquisas e discursos específicos das didáticas da Geografia e da Ciências Sociais. Cada qual, a sua maneira tem contribuído para combater o caos e a escuridão que insiste em reduzir a EB em um campo de domínio dos grupos editoriais que interpretam a realidade e as ciências desde uma perspectiva que passa de largo pela emancipação dos sujeitos e da construção da cidadania. A seguir se vai mencionando alguns autores que tem contribuído para um planejamento estratégico de superação da fraqueza didática e do fracasso no processo de ensino e de aprendizagem que sufoca as comunidades em que se atua.

Demo (2003, 2006) contribui com os pressupostos do ensino baseado na pesquisa, que encontra muitas aplicações nos procedimentos metodológicos para a regência de classes e do uso de diferentes técnicas de ensinar. Isto abarca desde o uso da pesquisa digital/bibliográfica/documental por si mesma, os estudos por meio de projetos, a pesquisa para resolução de problemas ou os estudos de caso e, ainda, para aprofundar e articular os conhecimentos/saberes (SCHULMAN, 2005; GARCÍA PÉREZ, 2015; LIBÂNEO, 2011, 2015 E 2016; LOPES E PONTUSCHKA, 2015; MORIN, 2004; RAMIRO ROCA, 2010, SOUTO, 2011; VEIGA, 2011).

Como muitos pesquisadores tem diagnosticado e, quiçá, comprovado, a prática de ensino de Geografia na EB ainda tem a predominância da orientação/direcionamento dos livros textos/livros didáticos. A ministração predominante é a aula expositiva e regida pelo roteiro do livro didático, quase que exclusivamente. Isso não ocorre aleatoriamente. É efeito e aprendizagem de uma prática desde a academia: os alunos reproduzem as práticas pedagógicas que viram nos seus mestres. Quando chega sua vez de exercerem o magistério e são colocados no topo dos estrados, a elevação do piso para acomodar os mestres, inclinam-se para o mais fácil: fazer a mediação do livro didático utilizando o instrumento da aula expositiva.

Destarte, como dito anteriormente, a situação da prática da docência em Geografia de algumas escolas da EB que se pesquisou se encontra um quadro como o que foi descrito minuciosamente por Libâneo (2011):

muitos professores não sabem como ajudar o aluno a, através de formas de mobilização de sua atividade mental, elaborar de forma consciente e independente o conhecimento para que possa ser utilizado nas várias situações da vida prática. As atividades que organizam não levam os alunos a adquirir conceitos e métodos de pensamento, habilidades e capacidades mentais, para poderem lidar de forma independente e criativa com os conhecimentos e a realidade, tornando esses conceitos e métodos meios de sua atividade. (LIBÂNEO, 2011, p.87)

Há que se concordar com Libâneo, ao mesmo tempo que se lança a seguinte interrogante: esses professores que não sabem ajudar seus alunos são aqueles que tiveram falhas em suas formações, cujos professores também não os ensinaram a desenvolver suas competências e habilidades com os conteúdos científicos da Geografia e suas possibilidades e alternativas didáticas para serem ensinados na educação básica? Para tais, a formação continuada os poderia colocar diante de saberes docentes capazes de resgatá-los à patamares mais avançados de docência. Certamente, com o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que vem sendo debatidas e ensinadas nos últimos 30 anos.

É recorrente a questão acerca da utilidade da expertise de ensinar. Não basta saber Geografia, é necessário saber como ensiná-la. Pois, adverte Shulman (2005), “o processo de ensino começa necessariamente em uma circunstância em que o professor compreende o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado”. (SHULMAN, 2005, p.9). Portanto, é tarefa dos professores, mas a quem serve? Isso é importante e mergulha nas listas das aprendizagens essenciais que os professores devem portar para poderem ensinar. Logo, está firmemente relacionado com o processo de aprendizagem dos alunos, quer dizer, os futuros professores aprendem a ensinar nas Escolas de professores, contudo, sua expertise é ‘cara e coroa’ com o conhecimento Geográfico. A compreensão do conhecimento da Geografia que o docente desenvolve/adquire será transformada em expertises, para expor, apresentar, explicar, desempacotar/desembrulhar e exemplificar por meio da didática do conteúdo geográfico. A didática se mescla com o conteúdo da Geografia para instituir um conhecimento didático da Geografia (SHULMAN, 2005). Observe a precisão dessa ação nas palavras de Shulman (2005):

Mas a chave para distinguir o conhecimento base para o ensino está na interseção do conteúdo/matéria e didática, na capacidade de um professor de transformar seu conhecimento do conteúdo de maneiras que sejam didaticamente impactantes e ainda adaptáveis à diversidade que apresentam seus alunos em termos de habilidades e experiência. (SHULMAN, 2005, p. 16 – tradução do autor)

A forma como a didática e a Geografia se interconectam para a construção é traduzida, magistralmente, como Conhecimento Didático da Geografia. Isso é substancial para a formação de professores. São teorias e práxis que fazem avançar as inconformidades presentes nos egressos dos cursos de professores de Geografia, e, necessário confirmar cor formadores, pode estar correndo em outras disciplinas.

Demo (1996), ao observar e analisar esse mesmo ‘ecossistema’ de escolas professorais, esgravata uma questão que lança luz sobre o problema da formação universitária de professores (e da formação em geral) em um estado que se aproxima da vulnerabilidade. Seu entendimento é que:

A relação educacional nunca ficou esquecida, na verdade. Emerge na própria figura do professor, que, mesmo restrito na maioria das vezes à reprodução copiada de aulas, entende-se normalmente como educador e imagina constituir, na sala de aula, um lugar marcado pelo contato pedagógico. Aparece no processo de aprendizagem dos alunos, não obstante serem reduzidos tendencialmente a objeto de treinamento. Paira no ambiente universitário, sobretudo nos *campi*, comumente vistos como espaço educativo, por mais que se resumam a um sistema de salas de aula tipicamente bancário. (DEMO, 1996, p.59)

Logo, se conclui, onde este autor também está incluso, é preciso recriar/reinventar as práticas docentes e as práticas pedagógicas. Todas ao mesmo tempo, pois que compõem a fonte das bases do conhecimento para a docência (SHULMAN, 2005). Porém, a necessidade de mudanças nos cursos de formação de professores precede as demais formações. Não são urgentes? A Pandemia tem obrigado a alçar mentes, corações e reflexões em direção a novos fenômenos educativos. Certamente são percepções, não mais sensações, são elas que dão impulso e velocidade para pensar as transformações nas escolas de professores. E, por conseguinte, a deixar, genericamente, a sucata em que alguns se instalaram no fluir do tempo (conforme a citação de DEMO, 2003). A reciclar e a reinventar tudo o que se fazia em matérias pedagógicas e na formação de professores de Geografia. As escolas de professores poderiam experimentar adaptações, constantemente. Isso poderia impactar as Didáticas Específicas a criar maneiras eficientes de usar o tempo para estudar os conteúdos de Geografia e desenvolver mais competências e habilidades para docência da Geografia e para a compreensão de coisas correlatas. A reinvenção, todavia, poderia acontecer sem busca, estudos e pesquisas?

As intencionalidades e o destino dessas reflexões

Os propósitos mais imediatos destas análises e considerações, todavia inconclusas, e que, certamente, irão prosseguir até que se compreenda melhor os processos educativos em geral e da educação geográfica em particular; o propósito, portanto, foi (e continua a ser) o de

reflexionar sobre a realidade/estado de arte do ensino de Geografia em escolas brasileiras e também de conversar com professores e formadores de professores de Geografia em outros países. Em outras palavras: conhecer estratégias de ensino para além do roteiro do livro didático e da aplicação linear da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Evidentemente, e sempre que possível, foi necessário conhecer as práticas de ensino dos graduandos e de alguns professores em seus locais de trabalho. Esta aproximação proporcionou: identificar, conhecer, entender e sistematizar experiências de Didáticas da Geografia vibrantes, bem-sucedidas e proficientes aplicadas por professores do ensino Básico e Superior. Contudo, também se participou de experiências inseridas num modelo de reprodução de conhecimentos e empilhamento de conteúdos mediante a técnica da memorização estéril. Portanto, o foco da pesquisa é a Didática da Geografia e a categoria do conhecimento pedagógico do conhecimento geográfico. O que se faz para que os alunos conquistem o direito de aprender Geografia. Como se faz? Que meios se utilizam para que os estudantes cheguem ao conhecimento? E para que desenvolvam competências e adquiram habilidades para fazer coisas da Geografia e da Cidadania? Sim, que meios/recursos são utilizados?

Certamente, se pretendeu garimpar experiências metodológicas de ensino de Geografia que ultrapassem o mero pilotar os livros didáticos e aprender para compartilhar as técnicas e ações didáticas apresentadas como desafio para ensinar conteúdos geográficos mais complexos, especialmente para alunos da educação primária/ensino fundamental.

ALGUNS ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS

Para uma pesquisa exploratória, descritiva e explicativa, fundada sobre bases quantitativas (GIL, 2009), restou como técnica de obtenção de informações a Observação Participante. Esta técnica oferece um encontro privilegiado, uma interação da teoria com a prática (CHIZZOTTI, 1991, MINAYO, 2001; PRODANOV e FREITAS, 2013). Antes da Pandemia era uma esplêndida técnica para coleta de informações dos/com os docentes, observações e experimentações. Quando se instalou a pandemia, os meios e as técnicas precisaram de adequações, pois, os ambientes mudaram. Porém, agora as aulas são síncronas e nem todos os alunos mantêm suas câmeras abertas enquanto assistem as aulas. Então, observar, pensar os processos mais visíveis e as reações dos participantes ficou mais peculiar. Ainda se está procurando entender o que são essas transformações e novidades nas relações de ensino e aprendizagem nesses tempos de ensino remoto.

Todavia, embora interditos transitórios no sistema educativo em decorrência do fenômeno sanitário, concorda-se com Shulman (2005) sobre essa ferramenta de pesquisa para realizar pesquisas educacionais:

Uma das tarefas mais importantes para a pesquisa educacional é trabalhar junto com educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria prática de ensino de professores competentes. Como já indicado, muito da concepção de ensino que se levanta neste trabalho deriva do trabalho de coletar, analisar e começar a codificar a sabedoria que está emergindo da prática de professores inexperientes e experientes. (SHULMAN, 2005, p. 15 - tradução do autor)

Portanto, conclui-se que a técnica da Observação Participante continua com seu enorme poder de gerar novos conceitos; consolidar ideias informes e perceptuais que se confrontam com e na realidade das relações entre pessoas: professores e alunos e alunos com alunos. É inegável a possibilidade que decorre por meio dessa técnica para se compreender/entender o cotidiano escolar. Como bem define Shulman (2005) “o tropeço do participante [professor, estagiário ou residente] se torna uma janela para o investigador” (SHULMAN, 2005, p.6).

RESULTADO E DISCUSSÕES

As questões conceituais sobre a posição que ocupa o conteúdo da Geografia no âmbito das definições curriculares dos cursos de formações de professores indicam que, seguramente, o conteúdo de Geografia tem como fundamento primeiro, o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes (CHA) desde uma perspectiva socioambiental. Delimitando, desde já, o meio local como a conjunção das dimensões sociais e ambientais – meio social e meio físico/ecosfera – como expressão constituintes do meio local.

É notório, e se percebe consolidado, como uma das questões principais para a formação dos professores a necessidade de ultrapassar a aquisição dos conhecimentos científicos da disciplina específica enquanto fundamento exclusivo para exercício do magistério. Nesse caso, a Geografia. Entende-se que questão primordial e basilar se vincula ao domínio das metodologias e técnicas para ensinar os conteúdos científicos das ciências. É o âmbito do conhecimento das didáticas. Portanto, deve-se compreender melhor e trazer a clara o sentido e as aplicações dos conteúdos didáticos da Geografia escolar/Geografia acadêmica.

Na opinião de Shulman (2005), que corrobora com essas assertivas, é que

Os aspectos mais essenciais da didática: a organização e gestão da aula; apresentação de explicações claras e descrições vívidas; atribuição e revisão de trabalhos; e interação eficaz com os alunos por meio de perguntas e sondagens, respostas e reações, elogios e críticas. Portanto, certamente engloba manipulação, explicação, debate, bem como todas as características observáveis de uma instrução efetiva direta

e heurística que já está adequadamente documentada em trabalhos de pesquisa sobre ensino eficaz. (SHULMAN, 2005, p. 23 - tradução do autor)

Por conseguinte, as questões didáticas avançam para além da ciência didática geral e avançam para o destino das didáticas específicas, como, para exemplo, a Didática da Geografia. Isso tudo numa primeira descoberta. Após, prossegue-se em direção ao amalgamento descrito por Shulman (2005) entre o conhecimento didático específico e o conhecimento geográfico. É na mescla desses dois conhecimentos que se constitui a mui importante categoria do conhecimento didático do conhecimento geográfico. Claro que os estudos de Shulman abrangem mais seis categorias do conhecimento docente, para além desta que se está a comentar.

Lopes e Pontuschka (2015) ao analisarem a categoria do saber docente desenvolvida por Shulman reconhecem a importância da formação do professorado e destacam a categoria do conhecimento pedagógico do conteúdo como muito relevante. Observam essa categoria nos professores com os quais pesquisaram e confirmam que

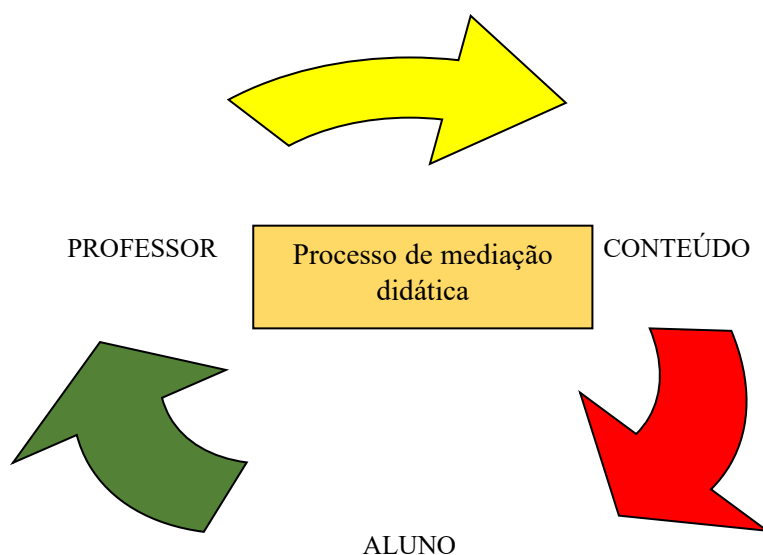
O CPC [Conhecimento Pedagógico do Conteúdo] revela-se concretamente nos exemplos ilustrativos, nas analogias, nas explicações e nas demonstrações usadas pelo professor com o intuito de tornar o conteúdo de ensino atraente, acessível e útil aos alunos. Pode ser identificado, também, na capacidade de o professor antever dificuldades e problemas na aprendizagem dos alunos, de encontrar maneiras alternativas de expor um mesmo conteúdo etc. Mostra-se, assim, na singular habilidade que têm os bons professores em converter criativamente os conteúdos a serem ensinados em conteúdos a serem aprendidos pelos alunos. (LOPES; PONTUSCHKA, 2015, p.78)

Pela experiência e sabedoria da longa docência, a professora Pontuschka, juntamente com Lopes (2015) corroboram a categoria em estudo e a confirmam por meio de observações e argumentação fundamentada. Desse modo, os autores externam a seguinte conclusão:

Em suma, essa categoria de conhecimento profissional vislumbra um cenário em que a prática e a formação docente devem ser constantemente revitalizadas por meio da reflexão sobre o ato de ensinar, na qual se considerem, integradamente e no interior de um projeto educativo maior, a singularidade do contexto em que se ensina, a especificidade da disciplina ministrada – com seus grandes temas e conceitos – e os meios mais adequados para ensiná-la. Tem-se, por isso, um movimento contínuo de ensino e aprendizagem, no qual observamos, claramente, a especificidade do trabalho e do conhecimento profissional do professor. (LOPES; PONTUSCHKA, 2015, p.80)

Sem sombra de dúvidas, os autores citados fazem uma apreciação valorosa da categoria de ensino do conhecimento didático do conteúdo, que passam a chamar em seu estudo de conhecimento pedagógico do conteúdo geográfico. Nesse estudo os autores examinam questões teóricas e realizam uma pesquisa empírica na cidade de Maringá, em que buscaram identificar a presença das categorias de Shulman (2005) e compreender as qualificações dos professores observados e pesquisados.

Destarte, e para dar prosseguimento às análises e discussões desse ensaio sobre algumas das representações e dos processos que as Escolas de Professores utilizam na preparação dos alunos do curso de professorado em Geografia, passa-se a considerar as mediações didáticas relacionadas aos conteúdos escolares e a aquisição de conhecimentos pelos discentes da educação básica, num exercício pleno do direito de aprender. O processo de mediação didática compreende um fluxo que é alimentado, realimentado e retroalimentado pelo professor e seus planejamentos, estratégias e métodos de ensino; pelo aluno em suas ações ativas para aprender; e, o conteúdo ou a ciência ou o objeto de estudo que tem diante de si de acordo com o planejamento de seu professor e a estrutura curricular de seu curso. Está intrinsecamente interfaciada a mediação didática com o conteúdo a ser ministrado. Observe-se o esquema circular e plano de como se compreende o fluxo das mediações:



Fonte: Elaboração própria, 2020

A didática geral enquanto ciência do ensino e as didáticas específicas procuram tratar e fixar-se nos processos de ensino dos conteúdos/ciências/disciplinas. Procurando adequar as intervenções considerando peculiaridade do próprio conteúdo e suas formas de abordar, expor e explicar. Tudo, reitera-se parte da compreensão que o professor tem de cada conteúdo em particular (SHULMAN, 2005; OLIVEIRA e LOPES, 2020). Quer dizer, cada um dos momentos e dos elementos que fazem parte do conjunto de todas as metodologias e estratégias metodologias e técnicas de ensino¹¹ e a didática. Portanto, cuida desses processos para que

¹¹ As técnicas de ensino podem ser definidas como os tipos instrumentais ou as ferramentas e os meios que um professor emprega na sua atividade de ensinar. A técnica, portanto, está submetida ao conteúdo a ser ensinado, e faz parte do processo de ensino enquanto um veículo/recurso para o processo de aprendizagem. Não há na técnica uma razão de ser em si mesma. Pelo contrário, a técnica de ensino subjaz a cada conteúdo a ser ensinado. Ou, por

especificamente se tenha medidas didáticas específicas para cada componente curricular. É a didática, por pressuposto, que proporciona manejar com competência e habilidade as atividades do ensino.

Há, contudo, uma situação/capacidade extraordinária que o professor desenvolve em suas práticas. Ela é chamada pelos autores que consubstanciam esse ensaio de sabedoria da prática. Trata-se da destreza e expertise que os professores desenvolvem ao longo dos anos de docência. Os professores aprendem com as suas experiências. Então, aprendem com seus acertos e com seus erros. Isso no campo metacognitivo significa aprender a aprender e aprender sozinho. Ou aprender consigo e com suas experiências. É o que se procura fazer na academia: preparar os alunos para mediar situações de aprendizagem e fazer inflexões e reflexões sobre suas próprias práticas de docência.

Ora, no quesito do conhecimento de didáticas, elas por si só não impactam os planejamentos dos alunos e professores, mas são repertórios de conhecimentos teóricos e teórico-práticos que viabilizam a construção de estratégias para abordar e ensinar conteúdos previamente conhecidos. Então, a Escola de Professores oportuniza experienciar diferentes didáticas para apresentação dos conteúdos escolares/acadêmicos, e a valorizar os conteúdos teóricos das aulas. Todavia, sempre orientando o futuro professor para a necessidade de fazer suas próprias interpretações do currículo. Pois que as diretrizes curriculares para a Educação Básica não são doutrinas que se tenha que seguir ingenuamente, pelo contrário, devem ser lidas, entendida e interpretada.

Nesse sentido, a didática deve centrar-se em alcançar a aprendizagem. Todo o planejamento, as estratégias, técnicas e metodologias de ensino empreendidas pelos professores deve estar focada nos resultados do ensino (da didática propriamente dita): a aprendizagem pois, como assevera Libâneo (2011):

Há uma condução eficaz da aula quando o professor assegura, pelo seu trabalho, o encontro bem-sucedido entre o aluno e a matéria de estudo. Em outras palavras, o ensino satisfatório é aquele em que o professor põe em prática e dirige as condições e os modos que asseguram um processo de conhecimento pelo aluno. (Libâneo, 2011, p. 88)

outras palavras: o conteúdo a ser ensinado define a técnica de aula a ser utilizada (Araújo, 2011). É como que um suporte ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Portanto, cada aula pode combinar uma ou mais técnicas de ensino. A organização didática da aula pode estar baseada em uma aula expositivo-dialogada e nessa mesma aula poderá ser praticada uma leitura de didática ou se realizar um estudo dirigido. Assim, em uma mesma ministração pode-se utilizar mais de uma técnica de ensino, de modo que se infere que a técnica de ensino é um acervo a serviço da didática e da ação pedagógica.

Como se percebe pelo pensamento do autor, a eficácia da didática se projeta na aprendizagem real. A didática se torna eficaz mediante o aproveitamento real do processo de ensino e sua respectiva aprendizagem.

Shulman (2005), notadamente, em seus estudos identifica outras características essenciais e que são desenvolvidas pelos docentes, até mesmo antes de frequentar as Escolas de Professores. Uma delas, poderá ser designada como aptidão e vocação ao magistério. Está presença no perfil do professor em formação ou em exercício é como uma operação embrionária para outras características para além dos aspectos cognitivos, pois que se trata de aspectos do campo afetivo. Todavia, nas palavras de Shulman (2005), sobre perfil, habilidades e atitudes dos professores, tem-se a seguinte assertiva:

Pode-se argumentar que os fatores por trás do desempenho de um profissional competente são geralmente tácitos e indisponíveis para outras pessoas. No entanto, o ensino requer um tipo especial de aptidão ou habilidade, cujos elementos centrais são a explicação e a exposição. O conhecimento tácito entre os professores tem valor limitado se os professores tiverem por responsabilidade, explicar aos alunos, às suas organizações e aos seus colegas o que fazem e por que o fazem. (SHULMAN, 2005, p. 16 - tradução do autor)

É notável, na opinião e enquanto resultados dos estudos do autor que muitas são as fibras e fios que se reúnem na constituição de um professor, sendo as competências, habilidade e atitudes um instantâneo de um processo em contínua formação e transformação. Como o próprio conclui: “a docência é vista como ato de compreensão e raciocínio, transformação e reflexão” (SHULMAN, 2005, p. 16)

O reflexionamento exige, portanto, que os mestres realizem seus planejamentos considerando as potencialidades e capacidades de seus alunos a fim de orientá-los na apropriação do conhecimento. A grandeza do conhecimento funda-se no papel protagonistas exercidos pelos alunos durante a trajetória da autonomia e da construção da cidadania que se realiza em cada percurso do tempo escolar.

Isto posto, considera que os conteúdos devam oportunizar a discussão e o debate das situações cotidianas vividas, percebidas, concebidas e analisadas pelos discentes. Para que esta perspectiva se realize, o professor deve estar atento em cruzar o conteúdo geográfico com o cotidiano dos alunos e com seu plano de ensino, pois que, na prática, o espaço social e o cotidiano dos alunos já estão entrecruzados.

O planejamento didático ao contemplar atividades diversificadas como, por exemplo, jogos pedagógicos, pesquisas, ações lúdicas, leituras e reconstruções de textos, cartografia

digital/GPS, estudos de casos/problemas, empirismo e experimentalismo in situ, dentre outros, colaboram para que o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos oportunizem uma aprendizagem significativa.

Como mediar a aprendizagem eficazmente? Bem, neste artigo, considera-se aprendizagem como a instância superveniente/concomitante e resultante do processo de ensino. O qual não está centrado na ciência/conteúdo ou no mestre, mas no sujeito que aprende. Todavia, o sujeito que aprende, embora protagonize ativamente seu desenvolvimento, requer a mediação incondicional de seu mestre nesse processo de aprendizagem.

Portanto, o mediador é o elo entre o aluno e a ciência. Este necessita de apoio, de orientação e até de direcionamento do seu mestre. Contudo, em última análise, é o aluno que detém o poder e o protagonismo da aprendizagem. Logo o mestre eficaz deve acompanhar aquilo que os alunos estão aprendendo, sem apegar-se ao que estão ensinando. A mediação do mestre permite que o saber em estudo chegue até a zona de aprendizagem de modo a desfazer conflito, tensões e resistências ao novo conhecimento. Na prática, para que ocorra uma bem-sucedida internalização do conhecimento no psiquismo próprio do sujeito da aprendizagem é necessária a mediação do professor entre o aluno e o conhecimento. Didaticamente, se propõe por meio do quadro 1 um fluxograma-síntese desse reflexionamento apoiado nas ideias de Libâneo (2011) a fim de clarificar o processo da mediação do professor relativamente aos seus alunos e ao conteúdo da Geografia. Nele está explícito o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem.



Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Libâneo (2011).

Finalmente, planejar o ensino e a aprendizagem contempla a necessidade de diversificar o tempo de estudos dos conteúdos/conceitos e situações socioespaciais, a fim de que todos os conteúdos estudados, analisados e compreendidos desaguem em aprendizagem significativa. Pois, nesse processo de ensino e aprendizagem o professor é apenas mediador e os alunos protagonistas da aprendizagem. O esforço e inteligência do docente fica totalmente focado na aprendizagem. Todo o seu planejamento orienta-se para a aprendizagem de seus mediados. Isto é, seus próprios alunos em situações de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na prática, busca-se alcançar a emancipação educacional do discentes, porém, se está a falhar por não se conseguir construir conteúdos a partir das representações sociais, valores, problemas e situações das realidades dos discentes. Isso os mantém fragilizados e reféns de suas condições relacionais/sociais. A educação e a Geografia não contribuem para a formação e exercício de suas cidadanias. Consegue-se transformar esta situação ao tomar as questões sociais do alunado e colocá-las como questões escolares (RAMIRO-ROCA, 2010; GARCIA-PÉREZ, 2015; SOUTO-GONZÁLEZ, 2011, 2014 e 2017). Nessas situações o discente entende suas condições e instrumentaliza-se com conteúdos para exercer sua cidadania. São situações singulares em que Geografia e cidadania se encontram de modo vibrante.

Isto significa conhecer e desvendar os fenômenos geográficos desde os cotidianos dos alunos (CATALÁ-ROMERO; COLOMER; SOUTO, 2017). O meio local é suficiente para instruir sobre desigualdades e impactos socioambientais. Enfim, trata de trabalhar os fenômenos/problemas para ensinar eficazmente. Encontrar/descobrir soluções coletivamente. Levar os discentes a participação e a aprendizagem. É possível dizer que esta estratégia permite integrar teoria e prática, teoria e realidade vivida pela *práxis*.

UM DERRADEIRO CONSIDERADO

Quando, e se, a Covid-19 passar, o que terá acontecido? Com muitas dúvidas e poucas certezas, enceto essa avaliação. Considere que as desigualdades, durante os dois últimos anos (2020 e 2021), cresceram exponencialmente. A injustiça digital sobrecarrega os mais pobres, que são empurrados para mais longe dos núcleos onde circulam a informação, a cultura e a educação. Considerando essa situação, comum para a maioria dos pobres, sem acesso a computadores e *smart phones*, não terá havido educação/ensino. Eles não estão acessando o ensino remoto, porque não tem condições tecnológicas para isso. Se a pandemia do coronavírus SARS-CoV-2 não for totalmente dominada, teremos instituído um mundo no qual não cabem

todos os seres humanos que o habitam. O que será feito para incluir os desiguais, aqueles que estão dentro do apagão/escurecimento, sem acesso ao ensino e sem escolas, que agora instalou um sistema de ensino híbrido? A internet não lhes chegou. Sem conexão não houve ensino remoto e por isso poderá continuar o apagão durante o sistema híbrido. Então, não se tem as certezas que a solução será pelos meios digitais. Poderá sinalizar como alternativa para setores das populações, porém não será inclusiva, igualitária e democrática. É muito seguro que, sem ensino presencial, marcharemos muitos passos para trás. Perderemos oportunidades de alfabetização, nivelamento cultural, acesso a conhecimentos e ciências universais - conquistas da humanidade. A formação de professores irá continuar sem que professores, professores em formação e alunos se encontrem, se falem 'olho no olho'. Tudo, enfim, estará a contribuir para o colapso cultural e levará essas gerações, em um 'looping' incivilizatório, até a possível desconstrução de nosso sistema educativo? Quanto isso nos distancia da barbárie? Finalizando, será premente reorganizar a escola presencial, pois, os modelos e meios digitais do ensino remoto não alcançam todos. Se estivermos somente a olhar só para o encantado mundo digital, milhões/bilhões de vidas preciosas serão lançadas fora da sociedade cultural, educada e instruída em toda a ciência. Logo, se estará com populações sem alfabetização, sem oportunidades, sem empregos e sem comidas, a depender da parcela que prosseguiu no ensino remoto e tornou-se senhora do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, J.C.S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro (Org.). 21ª ed. *Técnicas de Ensino: Por Que Não?* São Paulo, Brasil, 2011.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394* de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. *Lei 12.796*, de 4 de abril de 2013 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146, 2017.

CALLAI, H. & MORAES, M. *Pesquisa, educação e cidadania – Percursos teóricos e metodológicos*. Ijuí, Brasil: EdUnijuí, 2016.

CATALÁ-ROMERO, R.; COLOMER, J. C. R.; SOUTO, X. M. G. La construcción de la participación escolar. El Geoforo Iberoamericano en 2017. *Revista Bibliográfica de Geografía*

y *Ciencias Sociales*. Vol. XXII, núm. 1.222, 30 de diciembre de 2017. Recuperado a 07 diciembre de 2018 en < <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1222.pdf>>.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo, Brasil: Cortez, 1991.

COMÊNIO, João Amós. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DAMIS, O.T. *Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar*. In: VEIGA Ilma Passos (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 16 ed. Campinas: Papirus, 2010.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 6.ed. Campinas, Brasil: Autores Associados, 2003.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo, Brasil: Cortez, 2009.

GARCIA-PÉREZ, F. F. *Puede la enseñanza de la Geografía promover educación ciudadana?* In: Rabelo, K.S. de P. & Bueno, M. A. (Orgs). *Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia*. Goiânia, Brasil: EdPUC Goiás, 2015.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4ªed). São Paulo, Brasil: Atlas, 2009.

LIBÂNEO, J. C. *Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas*. In: Libâneo, J. C.; Suanno, M. V. R. & Limonta, S. V. *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança. Diferentes olhares para a didática*. Goiânia, Brasil: PUC GO, 2011.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. *O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de geografia*. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 076 - 092, 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis, Brasil: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, J.R de; LOPES, C. S. *O conhecimento pedagógico do conteúdo e a didática específica dos professores de geografia*. **Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas**, v. 10, n. 20, p. 49-71, jul./dez., 2020


PERRENAUD, P. *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre, Brasil: Artemed, 2000.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2 ed. Novo Hamburgo: Editora FEEVALE, 2013.

RAMIRO ROCA, E. *La Maleta de la Ciencia*. Barcelona, España: Graó. 2010.

SOUTO, X.M.G.; FITA ESTEVE, S. *Las diferencias sociales y la cultura escolar. El Geoforo Iberoamericano en 2014*. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona, Vol. XIX, nº 1105, 01-18, 30 de diciembre de 2014. Recuperado en 07 abr 2.019 de< <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1105.htm>>.

SHULMAN, L. S. *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado*. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**. Granada, Espanha, ano 9, n. 2, p. 1-30, 2005b. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2021.



SOUTO, X. M. G. Una educación geográfica para el siglo xxi: aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. *Revista Anekumene*, n. 1, Bogotá, Colombia: Ed. Universidad Pedagógica Nacional. 2011

CAPÍTULO 31

DOI: 10.47402/ed.ep.c202179430462

PERFIL DO SUPERVISOR DE ESTÁGIO EM ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA DO IFBA *CAMPUS* CAMAÇARI

Patrícia Alves Sousa, Licencianda em Matemática, IFBA
Maria Raidalva Nery Barreto, Doutora em Educação e Contemporaneidade UNEB.
Docente da área pedagógica, IFBA

Marcelo Pereira, Doutor em Genética, Faculdade de Medicina – USP. Docente do Departamento de Biologia, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras - USP

Lilian Carla Pangrácio Pereira, Especialista em Educação Infantil, Alfabetização, Gestão Educacional e Psicopedagogia. Docente, Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto

Wilma Edysley Rosado Gomes, Mestre em Sistemas e Computação. Docente, IFBA

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo socializar os resultados de uma pesquisa na qual foi descrito o perfil dos professores supervisores de estágio supervisionado no Ensino Fundamental e seus impactos nos processos formativos dos licenciandos em matemática do Campus Camaçari. Desse modo, foram traçados o perfil de alguns professores supervisores que atuaram nos últimos três anos como preceptores de alunos de licenciatura em matemática, identificando (formação, faixa etária, tempo de atuação, gênero). Para tanto, foram utilizados os seguintes tipos de pesquisa: bibliográfica, documental e explicativa. Os dados apontam que os professores participantes da pesquisa em pauta ratificam a importância do Estágio Curricular Supervisionado no processo de formação do futuro professor de Matemática e destacam a necessidade de uma maior interação e diálogo entre os professores supervisores das instituições concede (Escolas Municipais) e os professores de estágio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *Campus* Camaçari.

PALAVRAS-CHAVE: Professor Supervisor de Estágio. Estágio Supervisionado em Matemática. Formação docente.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo socializar os resultados de uma pesquisa na qual foi descrito o perfil dos professores supervisores de estágio supervisionado no Ensino Fundamental e seus impactos nos processos formativos dos licenciandos em matemática do Campus Camaçari

Ressalta-se que o componente curricular Estágio Supervisionado em Matemática I e II é a oportunidade em que o acadêmico tem de praticar todos os saberes técnicos científicos adquiridos ao longo de sua formação. Nessa fase o indivíduo tem a oportunidade de lapidar

seus métodos de ensino e aprendizagem e a criação de táticas para sua ascensão profissional (AZOLINI, 2012). O estágio é um campo formativo onde esse aprendiz vivenciará situações novas e será convidado a reagir de maneira ativa e refletir em sua própria prática pedagógica.

A matriz de formação específica do Curso de Licenciatura em Matemática do IFBA Campus Camaçari, possui quatro estágios que totalizam 405 (quatrocentos e cinco horas). Nesse processo os estágios 1 e 2 são realizado no Ensino Fundamental II e o 3 e 4 no Ensino Médio.

O estágio está estruturado em três fases: Ambientação, Observação Passiva e Regência. Durante a ambientação os estudantes escolhem a escola pública que oferta determinado nível de ensino e leva até a direção escolar documentos obrigatórios a fim de solicitar sua permanência, na condição de estagiário, durante o período obrigatório pelo Projeto do Cursos de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia Da Bahia (IFBA), *Campus Camaçari*. Em seguida o estudante busca caracterizar a escola campo do Estágio descrevendo suas características detalhadamente em seu relatório. Na etapa de observação o estudante-estagiário observa as aulas de determinado professor (denominado professor supervisor pela normativa do IFBA, *Campus Camaçari*) no intuito de aprender com a prática de um professor já atuante. Na última etapa, a Regência, o estudante-estagiário passa a finalmente a ministrar aula. Antes da regência, no entanto, o aluno-estagiário precisa antes preparar um plano de aula, ter esse plano revisado pelo professor da disciplina de estágio supervisionado e ter a anuência do professor supervisor das escolas.

O estabelecimento de uma relação positiva entre o estudante-estagiário e o professor supervisor é fundamental para o período de estágio, isso porque cabe ao professor supervisor receber o estudante/estagiário durante seu processo de inserção no ambiente escolar bem como acompanhá-lo durante todo o processo formativo em sala de aula, nas etapas de observação e de regência.

É neste contexto que essa pesquisa buscou realizar uma descrição do perfil dos professores supervisores que recebem os alunos do curso de licenciatura em matemática do IFBA, *Campus Camaçari*.

De acordo com os objetivos propostos, esta pesquisa está classificada como uma pesquisa explicativa, pois tem como preocupação primordial identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos estudados, como também um estudo de caso, que segundo Chizzotti (2014, p. 135) tem como objetivo “[...] reunir dados

relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores”.

Com base nos procedimentos técnicos utilizados na coleta de dados, a pesquisa delinea-se em dois grandes grupos: pesquisa bibliográfica e documental e levantamento por amostragem, já que visa interrogar diretamente um grupo de pessoas das amostras pesquisadas cujo comportamento se deseja conhecer, levando em consideração determinados critérios, com o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados (questionários e entrevistas), como forma de aprofundar e captar explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade.

Quanto ao marco temporal definido para o estudo, tomar-se-á o período de 2018 até 2020. O universo da pesquisa abrange os supervisores de estágio que atuaram na preceptoria dos alunos da licenciatura em matemática nos últimos três anos, todos atuantes nas escolas públicas¹² do município de Camaçari.

Um questionário foi constituído com questões objetivas de múltipla escolha e contenha um espaço para comentários e sugestões dos respondentes. A entrevista, por sua vez, seguiu um roteiro semiestruturado, elaborado a partir das categorias. As entrevistas serão realizadas presencialmente individualmente ou em grupo.

De posse dos dados obtidos através da aplicação dos questionários, foi realizada a análise quantitativa, utilizando ferramentas estatísticas que permitiram a elaboração de tabelas, gráficos e cruzamento de dados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O artigo 82 da LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996) assevera: “os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição”. Sendo assim, a LDB assinala que os trabalhos de estágio deverão ser desenvolvidos sob a direção das respectivas Instituições de Ensino Superior (IES) às quais pertencem.

Com essa legislação, entende-se que o papel do estágio supervisionado parte de um novo olhar para além do cumprimento de uma exigência legal conforme retificam Pimenta e Lima (2004, p.24):

¹² Segundo normas de estágio supervisionado do IFBA Campus Camaçari é obrigatório que a escola seja localizada na macrorregião de Camaçari.

O estágio curricular, cuja finalidade é integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso. O estágio curricular é o campo do conhecimento, a uma visão ampla deste.

Pacheco e Masetto (2017) afirmam que o estágio se coloca em posição de destaque porque possibilita ao discente o desenvolvimento de suas competências profissionais, agindo em ambientes próprios de sua futura profissão. Ao mesmo tempo em que proporciona a indissociabilidade entre prática e teoria, o estágio contribui para que o estudante viva o ambiente, o cenário, os personagens, os grupos, os companheiros, o ambiente físico, os problemas e as questões do dia-a-dia de sua profissão.

Desse modo, infere-se que refletir acerca do estágio é articular a teoria com a prática e, para isso, se faz necessário que o estagiário, além da prática pedagógica, apresente um relatório e socialize as experiências em forma de Seminário. Essa trajetória contribui para uma formação de melhor qualidade para os futuros professores.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1945, afirma que o desafio da profissionalização docente vem se instituindo como um dos mais importantes na agenda mundial de prioridades da UNESCO em decorrência do valor que tem o professor para assegurar uma educação de qualidade para todos, tanto no aspecto cognitivo quanto na dimensão humanista e ética dessa profissão. As duas dimensões agregam o direito subjetivo à educação que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 consagrou como pré-requisito à reconstrução das sociedades em direção a uma cultura de paz (GATTI e BARRETO, 2009).

A referidas autoras também afirmam que, atualmente, o “crescimento desmesurado das informações e de suas formas de circulação, possibilitado pelo avanço tecnológico, bem como ao enorme crescimento dos conhecimentos sistematizados e de caráter complexo, requerem, para o seu manejo ou domínio, formação prolongada e de alto nível” (*ibidem*, 2009, p.14). Nesse ponto de vista, elas citam Tardif e Lessard (2005), afirmando que “o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações”. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 14).

Diante do exposto, acredita-se que o momento de estágio é basilar para a formação dos futuros professores pois proporciona uma prática pedagógica sobre a perspectiva da ação-reflexão-ação, além de contar com o acompanhamento do Professor da Escola Campo de Estágio e do Professores do IFBA.

Vale ressaltar ainda a importância que o supervisor do estágio desempenha na formação do estagiário (futuro professor), pois se trata de uma atribuição extremamente importante na formação profissional do discente/estagiário, já que, em alguns casos, ele é o primeiro responsável em compartilhar as experiências com os estagiários, articulando o saber e o fazer (FERREIRA e REIS, 2016). “Refletir sobre o papel do supervisor na formação profissional do estagiário o condiciona a uma posição de sujeito ativo. Assim, diálogos, sugestões e interferências devem ser constantes” (Ibidem, 2016, p.3).

OS ESTUDOS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA

Com o objetivo de aprofundar os estudos referentes ao Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Matemática, na primeira fase do trabalho, procurou-se apresentar um levantamento de estudos realizados nos últimos cinco anos, de 2015 até 2020. Considerando que a pesquisa começou a ser realizada em 2020, foi utilizado para o levantamento de estudos as plataformas BDTD – UFSM e CAPES. Periodicamente, tais estudos envolveram as questões de fundamentação teórica com especificidade para discussões sobre o estágio supervisionado em matemática e também fundamentação metodológica com especificidade para as questões qualitativas da pesquisa associados ao projeto em desenvolvimento.

Quadro 1: Levantamento de Estudos sobre Estágio Supervisionado

PLATAFORMA/INSTITUIÇÃO/ANO	AUTOR/ TIPO DE PRODUÇÃO	TÍTULO	FUNDAMEN- TAÇÃO TEÓRICA	FOCO/ABORDAGEM
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Universidade Federal de Santa Maria Centro de Ciências Naturais e Exatas Programa De Pós Graduação em Matemática e Ensino de Física, 2018.	Scalabrin - Thanize Bartolini (Dissertação)	De estudante a professor: a formação do futuro professor de matemática no contexto do estágio supervisionado.	Lopes et al. (2017) Voigt (2004) Almeida (2009) Proença (2012) Lima (2008) Ferreira (2009) Magalhães (2010) Cruz (2010) Mendes (2004) Passerini (2007)	Investigar como o licenciando em Matemática da UFSM vai se constituindo professor nas diversas ações do Estágio. Como inserção inicial à temática, constatou-se a partir do mapeamento de teses e dissertações catalogadas no período de 2001 a 2012.
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.	Zimmer/ Iara (Tese)	Estágio curricular supervisionado na licenciatura em matemática	Colombo e Ballão (2014) Zabalza (2014) Cury (2008) Pimenta (2010) Silva (2002) Gatti e Barreto (2009) Silvestre e Valente (2014)	Este estudo teve por objetivo investigar o estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura em matemática, por se tratar de um campo de experiência que integra a formação docente com o campo social em que se realizam as práticas portanto um espaço fundamental nos cursos de

				formação de professores.
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" 2018	Moura e Costa (Dissertação)	Estágio supervisionado e o processo de supervisão: aprendizagem e conhecimento	Lewgoy, (2009) Guerra e Braga (2009) Lamamoto, (1997) Paulo Netto, (1992) Carvalho (1982) Martinelli (1997) Buriolla, (2003)	Esse estudo tem por objetivo investigar a percepção de egressos de serviço social em relação ao processo de aprendizagem e construção do conhecimento originado no período de estágio supervisionado em duas universidades públicas: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) da Universidade Federal de Uberlândia.
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação Programa de pós-graduação em educação 2018	Perlin Patrícia (Tese)	Constituindo-se professor de matemática: relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado: determinantes da aprendizagem da docência	Cedro (2008), Ribeiro (2011), Silva (2014) (Moura, 2000), (Ribeiro 2021), Semenova (1996),	Nesta investigação buscou-se entender as relações que, estabelecidas no estágio, são determinantes da aprendizagem da docência. Constituiu-se um espaço formativo intencionalmente organizado dentro do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) para dez futuros professores de Matemática, em um Instituto Federal.
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira Universidade Estadual de Campinas -Faculdade de Educação 2018	ACEVEDO RINCON, Jenny Patricia (Tese)	Aprendizagens profissionais docentes do (futuro) professor de matemática situadas em um estágio interdisciplinar	Pimenta e Lima (2012) Blmeke e Delaney (2012) Shimizu (2008) Teixeira (2013) Castro (2002) Jaramillo (2003) Oliveira (2006)	O presente estudo visa por compreender as práticas de aprendizagem profissional docente dos estagiários da Licenciatura em Matemática, a partir da participação em experiências interdisciplinares situadas no Estágio Supervisionado da FE/Unicamp. Esta é uma pesquisa de carácter qualitativo.
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira Uniiiversidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Rio Claro 2015	Milani, Raquel (Tese)	O processo de aprender a dialogar por futuros professores de matemática com seus alunos no estágio supervisionado	Ball e Fornazi (2009) Wallach e Even (2005) Skovsmose, (2007, 2009a) Menezes (1996) Almeida e Fernandes (2010)	O presente estudo tem o objetivo de promover um encontro entre os estagiários e o conceito de diálogo. Atividades de diálogo de carácter investigativo, reflexivo e de planejamento foram desenvolvidas para proporcionar tal encontro.
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira Universidade Federal de	Mattos, Layla Júlia Gomes	O estágio supervisionado a distância: Proposta,	Garcia, (1999) Pimenta E Lima (2005/2006)	Este trabalho teve por objetivo investigar como acontece o estágio supervisionado em uma licenciatura ofertada a distância.

Viçosa 2017		organização e prática no contexto da Licenciatura em Matemática a distância da UFV	(Silva; Miranda, 2008, P.9) (Imbernón, 2006, P.34). (Diniz-Pereira, 2000) (Gatti, 2013-2014) Nóvoa (2012) Barreto (2015) Ballão (2014)	Para tanto, o nosso olhar buscou compreender como os estágios supervisionados do curso de Licenciatura em Matemática a distância da Universidade Federal de Viçosa são propostos pela instituição, como eles são organizados pelo professor responsável pelas disciplinas de estágio e como eles são vivenciados pelos alunos.
----------------	--	--	--	--

Fonte: Biblioteca digital da BDTD.

A revisão da bibliografia existente sobre as produções referentes ao Estágio Supervisionado em Matemática aponta os fundamentos teóricos utilizados, como também os caminhos percorridos e os resultados para pesquisa simulares a que aqui descrevemos.

A PESQUISA DE CAMPO EM QUESTÃO

Na segunda fase da pesquisa em pauta foi aplicado um questionário, constituído de questões objetivas de múltipla escolha e que continha um espaço para comentários e sugestões dos respondentes. A entrevista, por sua vez, seguiu um roteiro semiestruturado, elaborado a partir das categorias. As entrevistas seriam realizadas de forma presencial, individualmente ou em grupo, porém, devido a situação de pandemia da Covid-19, as foi realizada via remota sendo que os questionários foram enviado via e-mail e WhatsApp para que os entrevistados respondessem.

Em relação aos resultados, evidenciou-se, nas questões aberta, alguns aspectos essenciais presentes nas entrevistas realizadas pelos professores envolvidos:

a) Os professores relataram a importância do Estágio Curricular Supervisionado no processo de formação do futuro professor de Matemática; b) Além disso, estas entrevistas também expressaram os desafios e limitações que os estagiários encontraram em sala de aula e as relações entre teoria e prática, conforme evidencia a fala dos professores abaixo descritas:

Professor 1: “O Estágio Curricular Supervisionado proporciona ao futuro professor a vivência na prática da rotina escolar. Isso permite uma visão clara e real dos encantos, desencantos, desafios e limitações que o docente enfrenta no seu dia a dia, especialmente na escola pública”.

Professor 2: “Possibilita a junção entre os saberes universitários e acadêmicos, facilitando a compreensão da profissão, assim como relaciona conceitos teóricos e práticos a situações práticas e também proporciona noção/ideia do funcionamento da sala de aula”.

Professor 3: “É de suma importância para o estagiário, neste caso, futuro professor, é um momento em que ele pode pôr em prática a teoria e a didática de que aprendeu, permitindo aprimorar e/ ou corrigir possíveis erros na dinâmica de trabalho. Observar ainda como se dá a interação aluno/ professor, a fim de ir quebrado barreiras de comportamento que os leve à indiferença e a timidez.

Professor 4:” De fundamental importância, para a formação do futuro professor de matemática. É o momento do aprender a fazer, de conviver com situações do cotidiano. É colocar em prática o que até então só havia visto na teoria”.

Quanto a questão referente a necessidade um projeto de capacitação para os professores supervisores apenas três professores responderam, evidenciando que: **Professor 2:** “O Fundamental é ficha para orientação e o acompanhamento no processo de aprendizado do estagiário”; **Professor 3:** “Não vejo necessidade...”; **Professor 4:** “Para que fosse estabelecido um modelo padrão de avaliação dos estagiários”.

Com referência aos dados obtidos mediante a aplicação do questionário ficou evidenciado que os (as) professores (as):

- 25% eram do sexo masculino de 75% do sexo feminino;
- 25% tinham de 51 a 60 anos e 75% estavam na faixa etária de 41 a 50 anos; 50% eram licenciados e especialistas, como também 50% eram licenciados;
- 100% lecionavam nas séries finais do Ensino fundamental, do sexto ao nono ano;
- 50% trabalhavam nos turnos vespertino e noturno, 25% no turno matutino e vespertino e 25% nos turnos matutino, vespertino e noturno;
- 25% possuíam de 26 a 30 anos de serviço e 75% de 16 a 20 anos no exercício da docência;
- 25% já receberam 5 estagiários do IFBA, mais 25% receberam 3 e 50% receberam 2;
- 100% gostam de receber os estagiários do IFBA; 33,3% colaboram com o processo de aprendizagem dos estagiários e 66,7 se limitam a avaliar as aulas ministradas por esses aprendizes;
- 50% afirmam que recebiam dos estagiários os planos de aula antecipadamente e 50% não recebiam; quando questionados quanto ao domínio de conteúdos dos estagiários, 75% afirmaram que sim e 25% que não;

- 100% evidenciaram que os estagiários aplicaram os procedimentos didáticos adequados para atingir os objetivos propostos no plano de aula, como também o mesmo percentual confirmou que os estagiários se preocupavam em acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes, mediante intervenções para sanar as dificuldades;
- Com referência aos estagiários acionarem os conhecimentos prévios dos estudantes durante as aulas, 75% afirmaram que sim e 25% que não.
- 75% afirmaram que os estagiários estabelecem relações entre o que foi planejado e o executado e 25% não observaram.
- Com referência a necessidade uma reunião com dos Professores de Estágio do IFBA com os Professores Supervisores das escolas campo de estágio, antes dos estudantes dessa instituição realizarem seus estágios em suas turmas, 100% afirmaram que sim.
- sobre a necessita que seja construído um documento orientador, tipo cartilha ou manual, que deverá ser fornecido pela Instituição que enviar os estagiários, para colaborar com sua atuação como supervisor de estágio, 75% consideraram relevante e 25% irrelevante;
- 75% aceitariam participar de uma capacitação para professores supervisores dos estágios nas escolas em forma de um curso na modalidade a distância e 25% em palestras periódicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em pauta apresenta as seguintes conclusões: os estudantes/estagiários do IFBA são bem aceitos às Escolar Municipais de Camaçari pelos professores supervisores que lecionam nas séries finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

No decorrer da pesquisa os professores supervisores receberam os estudantes em suas escolas para realização dos Estágios Supervisionados em Matemática I e II e apontaram a necessidade de um curso de formação, preferencialmente na modalidade de Educação à Distância (EAD), sobre como conduzir as orientações aos futuros professores de matemática durante os Estágios supracitados. A maioria também considerou importante a existência de uma cartilha ou manual com orientações sobre como colaborar para a atuação deles como supervisores de estágios.

Algumas dificuldades foram vivenciadas ao longo do desenvolvimento do projeto de pesquisa, dentre elas destacamos: a) a pandemia; b) dificuldade para fazer contato com os professores; c) a dificuldade para conseguir respostas dos professores.

Ficou evidenciado, a partir do resultado da presente pesquisa, a necessidade de uma maior interação e diálogo entre os professores supervisores das instituições concedentes (Escolas Municipais) e os professores de estágio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *Campus Camaçari*.

REFERÊNCIAS

AROEIRA, Kalline Pereira. **A didática e os estágios em licenciatura: uma articulação necessária na produção de práticas pedagógicas.** In: AROEIRA, K. PIMENTA, S. G (org). **Didática e Estágio.** Curitiba: Appris, 2018. Cap.1, p. 15-29.

AZEVEDO, Jenny Patricia Rincon. **Aprendizagens profissionais docentes do (futuro) professor de Matemática situadas em um estágio interdisciplinar.** Tese de Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas – SP, 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 30 out. 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2014.

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


M.N.Ferreira; A.C.Reis. Estágio Curricular Supervisionado: o Papel do Supervisor na Formação Profissional do Discente de Engenharia de Produção. **Revista Scientia Plena**, 2016.

MATTOS, Layla Júlia Gomes, M.Sc., **O estágio supervisionado a distância: proposta, organização e prática no contexto da Licenciatura em Matemática a distância da UFVi.** Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação de Universidade Federal de Viçosa, Viçosa – MG, 2017.

MILANI, Raquel. **O processo de aprender a dialogar por futuros professores de matemática com seus alunos no estágio supervisionado.** Tese de doutorado pela Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro SP 2015.

MOREIRA, Mariane Costa. **Estágio supervisionado e o processo de supervisão: aprendizagem e conhecimento.** Dissertação de Mestrado da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2018.

PACHECO, C. R. F.; MASETTO, M. T. **O estágio e o ensino de engenharia.** In: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). **Ensino de engenharia: técnicas para otimização das aulas.** São Paulo: Avercamp Editora, 2007. p. 143-165.



PERLIN, Patricia. **Constituindo-se professor de matemática: Relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado: Determinantes da aprendizagem da docência.** Tese doutorado de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2018.

PIMENTA, Garrido Selma e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

SCALABRIN, Thanize Bortolini. **De estudante a professor: A Formação do futuro professor de matemática no contexto de estágio supervisionado.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

ZIMMER, Iara. **Estágio Curricular Supervisionado na licenciatura em matemática: aprendizagem e conhecimento** / Iara Zimmer. - São Paulo 2017. Tese de Doutorado em Educação Matemática .

CAPÍTULO 32

O *MINDFULNESS* COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA COOEDUCAR – CARLOS CHAGAS/MG

Graziele Ferreira Prazeres, Mestre em Educação. Professora no curso de Direito, Faculdade UNEC-Mantena

Sônia Maria da Costa Barreto, Doutora. Professora no curso de Mestrado Profissional da Faculdade Vale do Cricaré

RESUMO

Este trabalho apresenta como discussão o *Mindfulness como estratégia didático-pedagógica na Educação Básica: um relato de experiência na COOEDUCAR – Carlos Chagas/MG*. Sua relevância científica encontra-se no fato de trazer para o meio acadêmico, uma forma de se pensar estratégias de atendimento aos estudantes, como mecanismo de redução dos sentimentos de ansiedade, incapacidade de aprendizagem, dificuldades epistemológicas e avanços cognitivos. Sua relevância social encontra-se no quesito de que, se posto em ação, pode proporcionar estudantes mais saudáveis e com rendimento acadêmico melhor, reduzindo as pressões a que estão, constantemente, submetidos, permitindo-lhes alcançar maiores conquistas pessoais. Trata-se de pesquisa de caráter exploratório, bibliográfica, fundamentada na leitura de autores relativos aos temas da Educação, da Pedagogia, da Didática, da ansiedade, *stress*, resistências psicológicas e suas causas e sintomas, sobre o *Mindfulness* e seus métodos globais e específicos de aplicação prática, na intenção de lançar luz sobre uma problemática que se incide, de modo corrente, na educação, a destacar, os conflitos entre as exigências externas e as potencialidades internas de cada ser em questão. Como método de investigação utilizou-se o materialismo dialético, pesquisa bibliográfica, método analítico-sintético para verificação e interpretação dos dados e pesquisa de campo, com entrevista estruturada, aplicada via plataforma Googleforms. As conclusões a que se pode chegar é que o *Mindfulness* mostra-se muito eficiente quanto a melhoria nos rendimentos acadêmicos, processos de criatividade, redução do *stress* e da ansiedade em estudantes, especialmente, quando estão em vias de enfrentar processos de vestibular e rotinas extensas de estudos sistemáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Meditação e autoconhecimento. Formação integral. Atenção plena.

INTRODUÇÃO

O contexto social atual tem colocado a escola e a educação em geral num desafio por causa das mudanças e transformações, bem como pela velocidade com que parecem acontecer. Por mais que se mostrem preparados para enfrentar tais variações e oscilações advindas, em sua maioria, do meio externo, a estrutura psicológica de cada ser envolvido no processo se mostra insuficiente para enfrentar todo o acontecimento de forma equilibrada, fazendo com que

apareçam as doenças psicossomáticas, os surtos, os sintomas de depressão e sentimento de incapacidade ante à vida e à existência.

Neste escopo, se insere a figura do professor, por ser o agente educacional que atua, de modo direto, na formação de toda a estrutura epistemológica, gnosiológica e personológica do estudante e ambos, acabam mostrando-se vulneráveis diante de uma sociedade que transfere, não mais os seus anseios e sim as suas incapacidades para os indivíduos que, de fato, são os responsáveis pela transformação social, tanto intrínseca quanto extrínseca. Isto faz com que surja a necessidade de intervenções pedagógicas que estão para além do que sistematiza o currículo, pois as exigências e as cobranças projetadas para o futuro de todos os envolvidos na formação educacional os leva a não enxergar uma possibilidade de superação de suas crises de identidade, dado que a miríade de informações postas não lhes garante o mínimo de segurança interior e potencialidade de que possam sair vencedores da corrida que lhes são postas como obrigação social.

Tem havido buscas por métodos e técnicas que possam melhorar o aspecto psíquico, auxiliando os envolvidos que possam relaxar e buscar compreender o presente, a partir de uma leitura reflexiva do passado, podendo projetar seus anseios para o futuro de forma que o desejo de conquista pedagógica não seja perturbado pelo desejo de conquista material.

Longe de a prática do *Mindfulness* modificar o cérebro de alguém ou alguma área específica deste, o que se pretende, como componente de uma prática pedagógica dentro de uma Ciência Social (Sociologia) é não modificar o comportamento de quem quer que seja – antes possibilitar uma ampliação da autonomia do estudante sobre seus processos de busca epistemológica, chegando ao ápice da conquista gnosiológica, passando por um processo consciente de autoconhecimento.

A mudança de paradigma quanto ao entendimento e compreensão do que representa sucesso na vida, estando atrelado ao princípio de aquisição econômica e posse de bens materiais, produz este estado de *stress*, ansiedade e angústia, dificultando a construção intrínseca de uma visão de futuro para si. O medo de fracassar na primeira tentativa e tomar isto como um prelúdio para uma vida iminente de fracassos não é difícil para quem vive sob pressão dos familiares, dos amigos, dos professores e da sociedade.

Nesse caso, os estudantes do Ensino Médio, já estão na iminência de alcançarem responsabilidades sociais outras, como direito à maioridade legal, possibilidade de assumir um emprego formalizado, vestibular, carreira profissional.

Em consequência, quando se tem a oportunidade de fomentar a criança para a aprendizagem formal, já lança sobre ela o rótulo de fracassada e ela termina entregue à própria sorte de buscar motivação, sabe-se lá onde. As metas impostas pela escola sobre os professores, como se dependessem deles os resultados finais e de aprendizagem dos estudantes provoca *stress* e fobia¹³. Os que se mostram mais lentos nos processos de aprendizagem, provocam como resultado e como forma de se respaldarem, a medicalização da educação, porque com esta desculpa, tem-se um alívio da condição de incapacidade de conquista planejado pelos burocratas da educação, como se os estudantes fossem nada mais que máquinas em um sistema de produção em série, em que seus professores portam-se como os operadores.

Segundo Camargo (2009),

A nível cognitivo-subjetivo, a ansiedade é caracterizada por sentimentos de inquietude, preocupação, hiper-vigilância, tensão, temor, insegurança, sensação de perda de controle, percepção de mudanças fisiológicas fortes (cardíacos, respiratórios etc.) (CAMARGO, 2009, p. 8).

A exigência das famílias sobre os filhos, a que correspondam ao investimento que fazem e, ao chegarem à escola, todo o peso para que demonstrem resultados, porque além de serem vistos como resultados de investimentos são pensados como vitrines para atraírem novos estudantes e pais ansiosos por os colocarem a estudar naquele espaço. Isto eleva os níveis de ansiedade, porque as avaliações são preparadas de forma a que sejam vistas como desafios superiores aos que se tem na vida cotidiana e nas escolas concorrentes, tendo que alcançar grandes índices numéricos nas avaliações como respostas positivas.

Camargo (2009) argumenta que:

Para a maioria dos alunos, a educação escolar provoca um certo nível de ansiedade, a qual, provavelmente aumenta a actividade facilitando a aprendizagem. Porém, para algumas pessoas ansiedade é algo incontrolável e não deixa de existir, simplesmente, quando a situação que a deveria causar ansiedade desaparece (CAMARGO, 2009, p. 12).

O que o autor coloca é que, não adianta pensar na eliminação da fonte provocadora de *stress*, para que o indivíduo deixe de ser afetado pelos sentimentos de ansiedade e isto provoque perdas consideráveis em seus processos de produção intelectual e cognitiva. É necessário que o próprio ser aprenda a controlar seus níveis de tensão e de medo, para que diante de situações que geram conflitos e inquietude, insegurança, possa equilibrar as suas funções psicofísicas e atingir seus objetivos e metas, com a maior eficiência possível. É neste intervalo que se

¹³ O vocábulo *Fobia*, derivado do grego *Phobos*, o Deus do Medo, aqui está sendo utilizada como falta de tolerância, aversão.

apresenta como viável a aplicação do *Mindfulness*, em que a sua prática, se bem conduzida por um profissional competente, possibilita aos estudantes a que relaxem e aliviem os níveis de tensão interna, através do controle dos batimentos cardíacos, pulsação, respiração e pensamentos contraditórios. Isto permite que entrem em comunhão consigo mesmos e entendam que os momentos de cada etapa que se seguem ainda estão por ocorrer e não adianta conjecturar sobre hipóteses absurdas e que, a única alternativa é o estudo sistemático e planejado, podendo ser alcançado e melhor absorvido caso se detenha na prática constante de equilibrar as potencialidades cognitivas.

Camargo (2009) continua sua explanação apresentando o argumento de que:

Geralmente frente à ansiedade o aluno tende a desacreditar nas suas capacidades, e, diante de situações assim, podem até surgir sentimentos de inferioridade, incapacidade, impotência. Sentindo desta forma, o temor pela rejeição, pode aparecer acompanhado de uma sensação de abandono ou solidão. Desta forma a ansiedade vai se avolumando e toma conta do aluno (CAMARGO, 2009, p. 13).

A existência atual já conduz os indivíduos, em todas as esferas da vida, a um estado amplo de ansiedade e, conseqüentemente, de angústia, porque encontra-se incompreendido diante de si mesmo, não se conhecendo de forma a descobrir qual o seu potencial para aprendizagem intelectual e cognitiva. Ante o primeiro desafio mais profundo apresentado pelo professor, já começa a sudorese intensa e perda de humor, receio, vergonha, raiva e outros sintomas de ansiedade.

O interesse com a aplicação do *Mindfulness* no ambiente escolar é propiciar o máximo de condições psíquicas para que o estudante possa alcançar, através de seu esforço autônomo, a potencialidade de formação integral de seu desenvolvimento personológico. No entanto, não se prescinde de que:

Alguns fatores mais específicos relacionados a escola podem também contribuir para o desenvolvimento da ansiedade e afetar a aprendizagem. A forma como o professor interage com seus alunos, o ambiente em sala de aula, a avaliação com características ameaçadoras, escolas que incentivam a competição e a comparação social, o valor crescente atribuído as notas. A forma como o aluno vivência as situações de fracasso e sucesso influencia a percepção de habilidade (CAMARGO, 2009, p. 15).

A partir da expressão do autor, pode-se inferir que a prática do *mindfulness* apresenta condições de propiciar alternativas psicológicas para que o estudante compreenda seus pontos fortes e seus pontos fracos e atue sobre ambos, na tentativa de fortalecer os que já forem fortes e resolver as pendências sobre aqueles que se lhe mostrem frágeis.

A educação é um princípio básico universal de formação dos povos e mesmo que existam aqueles que não se dedicaram a ela nos moldes que os gregos o fizeram, isto não exclui

que todo o rigor a ela aplicada esteja voltado no sentido de formar a geração que sucede a existente para a gestão dos negócios, a continuação da espécie e a gestão do Estado, bem como educar as gerações que virão depois de si, em um ciclo perfeito que não se encerra.

Jaeger (1992) argumenta que,

A educação é o princípio mediante o qual a comunidade humana conserva e transmite sua peculiaridade física e espiritual. [...] a natureza corporal do homem e suas qualidades podem mudar mediante uma educação consciente e elevar suas capacidades a um estado superior. No entanto, o espírito humano leva, progressivamente, ao descobrimento de si mesmo; cria, mediante ao conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores para a existência humana (JAEGER, 1992, p. 3).

O pensador referido já esclarece e dá o tom da educação como o eixo norteador da existência humana exigindo que seja compreendida como parte essencial desta e aqui, faça-se entender essência, a partir do pensamento de Martin Heidegger (1889-1976) que é a coisa em movimento e, principalmente, por estar em ação constante, sujeita a mudanças variadas, por causa da mobilidade do pensamento humano, isto, por si só gera condições de ansiedade e insegurança diante do cenário que se põe como ideal ao ser humano deste século.

Culturas milenares e de alta militarização como as orientais buscaram desenvolver técnicas de equilíbrio emocional que, mais tarde chegam aos civis e são entendidas como mecanismos de autocontrole e melhoras no desenvolvimento das potencialidades organocerebrais.

Todo processo de assimilação e acomodação dos conteúdos pragmáticos ofertados pelo professor e alcançado pelas leituras realizadas se faz presente exigindo um esforço intelectual muito intenso, este para o qual o estudante nem sempre encontra-se, devidamente, preparado, dado as condições didáticas de cada entidade e do próprio indivíduo.

Neste sentido é que se tem buscado instrumentos e técnicas que possam reduzir e/ou minimizar os impactos destas constantes sobre os estudantes de todos os níveis educacionais, destacadamente aqueles que encontram-se no Ensino Médio da Educação Básica, onde as cobranças se dão com maior força de impacto. Isto ocorre porque as exigências externas da sociedade combinam com as exigências internas do indivíduo e é aí que surge o conflito, dado que este percebe-se sem muitas opções e sem nenhuma condição de atender ao que lhe põem como tarefa para que se cumpra o ritual de passagem da era moderna que é ter um emprego e renda próprias, o que contrasta com sua necessidade de persistir estudando, em busca de uma qualificação profissional.

O cérebro humano é algo otimizado e quando se percebe em conflitos e contradições, em que seu orgulho está sendo posto à prova, transmuta muitos de seus sentimentos para formas mais ecléticas de se posicionar e comportar-se ante o mundo externo; assim que, pode transmutar seus sentimentos de ansiedade, que esconde medo, insegurança, pavor, em resistência à aprendizagem dos conteúdos curriculares e o professor, sem compreender a causa do stress de seu estudante toma aquela atitude como sendo autêntica e aplica sanções que em nada colaboram para a solução do problema e a melhora do mesmo, culminando na sua erradicação ou a criação de um mecanismo de controle, tomando conhecimento das situações conflituosas internas e como trabalhar com as mesmas.

CONCEITO DE *MINDFULNESS*

O conceito de *mindfulness*, mais frequentemente associado à prática formal de meditação, tem como raiz as tradições contemplativas do Oriente. Tais práticas já aconteciam por volta de 1000 a.C., o que é denominado treinamento da atenção plena e que iniciou há 2.500 anos através dos ensinamentos históricos de “o Buda”.

Historicamente, *mindfulness* ou atenção plena é compreendida como o ‘coração’, o centro da meditação budista. Buda não tinha outros instrumentos senão sua mente, corpo e experiência e aprofundou o uso destes recursos naturais para investigar a natureza do sofrimento e da condição humana (KABAT-ZINN, 2003). [Os destaques encontram-se no original]

O *Mindfulness* (atenção plena) é um exercício mental que procura levar o indivíduo a um patamar mais complexo de atenção e análise sobre si, procurando encontrar, no processo, onde se situa seus pontos fortes, a fim de fortalecê-los, ainda mais, e seus pontos fracos, a fim de tentar resolvê-los tecnicamente.

Segundo Consenza (2018),

O uso das práticas de atenção plena (*mindfulness*) nos ambientes educacionais tem se tornado cada vez mais frequente em todo o mundo. Sabe-se que elas ajudam os estudantes a aprimorar a atenção em classe, a regular melhor suas emoções e a adquirir maior habilidade nas inter-relações sociais. Mas, para entendermos esses efeitos, precisamos saber primeiro o que é atenção plena e como ela atua, gerando tantas consequências desejáveis para estudantes e educadores (CONSENZA, 2018, p. 67).

O que o autor procura expressar é que, com a prática do *Mindfulness* bem conduzida, gera benefícios para o estudante que se estendem por toda a comunidade escolar, porque encontra formas de resolver os seus conflitos endógenos e exógenos utilizando a sabedoria que encontra guardada e possibilitada pelos ensinamentos familiares e escolares.

Segundo Rahal (2018, p. 348), “[...] no Brasil a temática ainda é pouco estudada e, no contexto escolar, praticamente não existem pesquisas e aplicações. Neste sentido, é importante

entender e buscar formas de intervenção que possam ser aplicadas à realidade escolar brasileira.”

No espaço escolar brasileiro, prioriza-se o lema “tempo é dinheiro” e nos momentos em que o estudante poderia estar entregue a um relaxamento espiritual, há uma tentativa de encontrar o justo equilíbrio, o seu *métron*, isto é entendido como perda de tempo precioso a ser aplicado nos estudos e conseqüentemente, na aprendizagem intelectual.

Segundo Rahal (2018, p. 349), “[...] a prática da atenção plena baseia-se em grande medida na respiração lenta, tanto para treinar a atenção aproveitando-se do ritmo constante e contínuo dessa atividade fisiológica quanto pelo seu efeito de relaxamento.”

O que se pretende com a aplicação da técnica de *Mindfulness* é levar os estudantes a assumirem o controle de seus processos de execução da tarefa de estudos, sem que isto lhes custe ansios e transtornos por não atingirem as metas traçadas por pessoas externas a eles.

O papel da educação é o de formar o homem, em sua integralidade e isto não é algo possível sem investimentos de diversas formas, especialmente, sobre situações que propiciem conforto espiritual em forma de sensibilidade e afetividade. O objetivo com a aplicação do *Mindfulness* a estudantes da Educação Básica é a busca pela formação integral do homem, preceito que se preconiza desde a Grécia Clássica e que, na atualidade, tem estado cada vez mais distante de se realizar, devido ao grande desafio posto a professores e estudantes.

Fisher (2006) destaca que alguns minutos de prática diária de atenção plena ou algumas vezes na semana resultam em estudantes que são mais bem sucedidos, além de criar um ambiente de aprendizado mais pacífico, portanto, é importante o exercício de se concentrar no momento presente, mantendo uma constante consciência do agora – nossos sentimentos, emoções, desconfortos, ambiente.

Concordamos com Rahal (2018, p. 349), quando afirma que:

A atenção plena apresenta relevância para o contexto escolar podendo ser aplicada como intervenção principal ou adicionada a programas já existentes. Seu caráter universal e transdiagnóstico, envolvendo tanto a patologia quanto a saúde, permite uma grande flexibilidade de trabalho e espectro de atuação.

Considerando o ritmo acelerado do mundo, neste corre-corre paramos de viver o *presente* e começamos a perceber que precisamos mudar este cenário. Assim, podemos lançar mão do *Mindfulness* que vem ganhando popularidade como um método de excelência para lidar com as emoções, aumentando a concentração e refletindo no processo de aprendizagem.

Rahal (2018) nos conduz a reflexões acerca do uso, treinamento e aprendizado do *Mindfulness*, que pode estar atrelado às técnicas de **meditação** e de outros exercícios, para que possamos estar conscientes nas tomadas de decisões, ou seja, sermos protagonistas.

As intervenções, em sua grande maioria, mostraram resultados significativos em diversas dimensões de análise como, por exemplo, diminuição do estresse e ansiedade, aumento da autorrealização, criatividade verbal e performance acadêmica, melhora na regulação do comportamento e autoconceito, incremento da atenção seletiva (RAHAL, 2018, p. 356).

No Brasil a temática ainda é pouco estudada e, no contexto escolar, praticamente existem poucas pesquisas e aplicações a respeito do tema em foco. Porém, é importante entender e buscar formas de intervenção que possam ser aplicadas à realidade escolar brasileira, tanto na Educação Básica como na Superior a fim de contabilizarmos as benesses, intervenções e a eficácia apresentadas.

Shapiro chamou a atenção para o impressionante aumento na frequência de uso do termo *Mindfulness* na literatura psicológica, tanto no campo da pesquisa quanto da prática clínica. Pesquisa não sistematizada feita por ele na internet com os termos “terapias baseadas em *Mindfulness*” revelou mais de 134 mil acessos (visitas) ainda no ano de 2009 (SHAPIRO, 2009).

É importante destacar A Relevância do Trabalho com a Cognição e as Emoções no Contexto Escolar:

Segundo estatísticas da Organização Mundial da Saúde (OMS), 20% dos adolescentes terá algum problema de saúde mental, sendo 17% depressão (Who, 2011). Este quadro é especialmente preocupante porque a depressão na adolescência aumenta a probabilidade de a depressão reincidir na idade adulta, com uma taxa de 40% dentro de dois anos, chegando a 70% em 5 anos (Keenan-Miller, Hammen & Brennan, 2007). [...] Diante deste quadro é relevante a sociedade encontrar formas de frear e reverter essa tendência, trabalhando desde cedo no espaço escolar, temáticas voltadas ao desenvolvimento pessoal. Napoli, Krech e Holley (2005) indicam que incorporar programas de redução de estresse como parte do currículo escolar está associado à melhora no desempenho acadêmico, autoestima, humor, concentração e problemas de mau comportamento. Mendelson e cols. (2010) concluíram que abordagens baseadas em atenção plena são bem aceitas por estudantes e docentes e os resultados estão relacionados à redução do estresse gerado por ruminação, pensamentos intrusivos e descontrole emocional. Já Shapiro e cols. (2008) argumentam que, para estudar, é importante manter uma atenção prolongada e focada, porém, raramente os educadores ensinam como conseguir isso. Deste modo, a atenção plena apresenta relevância para o contexto escolar podendo ser aplicada como intervenção principal ou adicionada a programas já existentes. Seu caráter universal e transdiagnóstico, envolvendo tanto a patologia quanto a saúde, permite uma grande flexibilidade de trabalho e espectro de atuação (PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, SP. VOLUME 22, NÚMERO 2, MAIO/AGOSTO DE 2018, p. 349).

De certa forma, entendemos podemos entender *Mindfulness* como uma prática de meditação que encoraja os indivíduos a se concentrarem em suas experiências internas, tais

como sensações corporais, pensamentos, emoções e vivências de práticas escolares diárias e outras, facilitadas pelo controle de respiração, dos pensamentos, dentre outros aspectos. O objetivo é vivenciar a respiração, os pensamentos e outros conteúdos na mente sem querer mudá-los ou lutar contra eles, isto é se permitir de forma consciente observar o que está acontecendo no momento presente.

Com a prática regular, o processo torna-se mais natural, sendo possível permanecer nesse estado em grande parte do tempo e aumentar a qualidade de vida do indivíduo. A ideia desse exercício é que se consiga perceber como o ar entra e sai ao realizar a respiração. Com essa prática, que pode ser feito ao acordar ou ao longo do dia, você conseguirá perceber como ela se altera e interfere em suas ações. O encontro com a sua respiração também é um encontro com você próprio.

Pode-se dizer que a prática de atenção plena atua nas chamadas funções executivas do cérebro, promovendo um aumento da autorregulação por suas ações no controle da atenção, na regulação emocional e nos processos da autoconsciência. A autorregulação é a capacidade que nos permite atingir nossos objetivos da maneira mais adequada ao longo de toda a vida, e os dados disponíveis mostram que essa habilidade tem alta correlação com vários aspectos positivos como o desempenho escolar, a manutenção da saúde ou a boa escolha profissional e correlação negativa com problemas com o uso de drogas ou transgressões legais (CONSENZA, 2018, p. 76).

É importante lembrar que artigos, dissertações de mestrado e outras publicações tem trazido à baila os benefícios de *Mindfulness*, estudados cientificamente em uma variedade de situações, incluindo pessoas com diagnósticos de câncer, ansiedade, depressão, cardiopatias, entre outros, bem como em indivíduos considerados saudáveis (profissionais, estudantes, atletas), mas que apresentem níveis elevados de estresse no seu cotidiano, confirmado por Williams (2015):

Estudos científicos mostram que a prática da atenção plena não só previne a depressão, como afeta positivamente os padrões cerebrais responsáveis pela ansiedade e pelo estresse do dia a dia, fazendo com que, uma vez instalada, essa condição se dissolva com mais facilidade. Outros estudos demonstraram que pessoas que meditam regularmente vão ao médico com menos frequência e passam menos dias no hospital quando são internadas. Além disso, a memória melhora, a criatividade aumenta e as reações se tornam mais rápidas (WILLIAMS, 2015, p. 13).

E ainda:

Descobriu-se que a atenção plena aumenta a resiliência – ou seja, a capacidade de resistir aos golpes e reveses da vida – num grau considerável. Essa capacidade de resistência varia muito de pessoa para pessoa. Algumas se saem bem em desafios estressantes que intimidariam muitas outras, como bater altas metas de desempenho no trabalho, acampar no Polo Sul ou cuidar de três filhos, da casa e do emprego (WILLIAMS, 2015, p. 40).

Dentro dos estados possíveis da mente, *Mindfulness* seria aquele no qual estamos plenamente focados ou conectados no que estamos fazendo, vivenciando ou sentindo naquele momento, sobretudo em se tratando de atividades escolares e acadêmicas. Por essa razão, dizemos que *Mindfulness* não significa *meditação*, pois é um estado da nossa mente que podemos acessar sempre que quisermos.

A prática de *mindfulness* envolve treinar a atenção voluntária, portanto é de esperar que ocorra alteração na capacidade atencional da pessoa que medita. E isso é precisamente o que ocorre. O esforço em focar a atenção promove modificações nos circuitos que a sustentam e no córtex do cíngulo anterior, o que aumenta a habilidade de permanecer consciente do momento atual: a capacidade de estar realmente presente, e não perdido em divagações. Muitas pesquisas têm mostrado que a atenção executiva, que nos permite manter a concentração, inibindo estímulos e comportamentos distraidores, torna-se mais eficiente naqueles que meditam. Trata-se de uma forma de aprendizagem que ocorre por meio da neuroplasticidade, a capacidade que o cérebro tem de reorganizar-se constantemente. O efeito benéfico sobre a atenção pode ser observado já com poucos dias de prática meditativa. Como resultado, ocorre também aperfeiçoamento da memória operacional, o que pode levar, por exemplo, à melhora do desempenho escolar (CONSENZA, 2018, p. 76).

Consenza (2018) ressalta os benefícios da “atenção plena”, sobretudo na vida social, escolar e intelectual dos indivíduos – é a prática de se estar no momento presente da maneira mais consciente possível:

É comum pedirmos aos estudantes que prestem atenção, mas usualmente não se ensina a eles como fazer isso. Assim como não se ensina a controlar os impulsos, ou a empatia e gentileza para com os outros. A escola já tem uma grande carga com o conteúdo curricular e não sobra muito tempo para observar aspectos importantes, como o emocional ou o social, que são indispensáveis para o verdadeiro crescimento dos alunos. Integrar a atenção plena ao processo educacional pode contribuir para o desenvolvimento desses aspectos, e o que se observa como resultado é um melhor desempenho escolar, menor impulsividade, maior sensação de bem-estar e eficiência nas funções executivas. Contudo, é importante evitar que a prática de meditação seja outra atividade compulsória a que os estudantes são obrigados a se submeter, pois isso, além de contraproducente, seria contrário à própria essência da prática. A prática de *mindfulness* promove diminuição da atividade simpática e aumento da parassimpática. Os níveis do cortisol na circulação sanguínea são diminuídos e o sistema imunológico, responsável pela defesa do organismo, é estimulado, pois aumenta a concentração de anticorpos no sangue. Em síntese, a meditação provoca modificações fisiológicas que reduzem o estresse e protegem o organismo contra suas ações nocivas (CONSENZA, 2018, p. 76).

Os estudos apresentados dos prováveis efeitos do treinamento em *mindfulness* nas funções escolares e acadêmicas tem sido, a cada dia, mais consistentes com amostras, experiências e vivências de técnicas variadas, apresentando melhorias em diferentes habilidades cognitivas, sobretudo a memória, concentração, atenção, flexibilidade cognitiva, entre outras.

A EXECUÇÃO DO *MINDFULNESS* NA COOEDUCAR

Como toda técnica aplicada à educação, o propósito com o *Mindfulness* não é o de resolver problemas de aprendizagem. O que se deve ter muito claro é que, como técnica possui métodos, metodologia e se os resultados não se mostram adequados às expectativas isto não invalida o processo, dado que cada ser humano é um universo em si mesmo, e o nível daquilo que alguém espera de si mesmo deve ser condizente com suas capacidades intelectuais e socioeconômicas. Portanto, o profissional que a aplica deve estar preparado de forma a compreender todas estas nuances pedagógicas sobre o processo ensino/aprendizagem.

Há professores que tratam a aprendizagem educacional como se fosse um código a ser apropriado, cujo ensino se garante através de métodos, bastando que o estudante se esforce para aprendê-los e apreendê-los, o que torna o processo didático algo mecânico e previsível, sob todos os aspectos. Sem dúvida, a aprendizagem humana caracteriza-se como um período da formação escolar de uma pessoa e é muito importante que os professores tenham habilidades necessárias para desenvolver nos estudantes o domínio da leitura, da compreensão dos textos e dos conteúdos pragmáticos.

No entanto, para todo ser humano existe um limite imposto pela natureza quanto à sua habilidade em absorver o que se recebe como conteúdo educacional e, para alguns são mais elásticos, para outros menos e, via de regra, os sentimentos de ansiedade pesam sobre ambos quase que com a mesma intensidade. O que ocorre é que alguns indivíduos conseguem disfarçar melhor esta condição de sofrimento. Por isto, é necessário o entendimento científico sobre como se comporta determinadas técnicas de apoio psicológico, de forma a auxiliar na estruturação da personalidade dos estudantes, proporcionando maiores ganhos epistemológicos em suas carreiras acadêmicas.

Para que a aprendizagem tenha sentido e seja realmente realizada, há de se respeitar e aproveitar todo o conhecimento adquirido pela estudante antes de chegar à escola, e, amparado e direcionado por todas as propostas educacionais específicas aos alunos, a relevância dessa pesquisa acadêmica está na busca de conhecer a técnica do *Mindfulness* e a sua contribuição para a redução da ansiedade em estudantes do Ensino Médio, ajudando a melhorar os índices de desenvolvimento intelectual, cognitivo, epistemológico e gnosiológico.

A atividade de *Mindfulness* realizada na Cooperativa Educacional de Carlos Chagas – MG (COOEDUCAR), no ano de 2019, teve como intenção difundir uma prática milenar que, paradoxalmente, é pouco conhecida e muito pouco utilizada no Brasil, especialmente pelas

exigências disciplinares que a envolvem, de modo direto, começando que não se trata de algo que vá proporcionar milagres ou sucessos imediatos, devendo o praticante ter a devida paciência para que ele próprio absorva a técnica e não o contrário e aí compreenda, de fato, o que se pode alcançar e o que se alcançou, a partir de sua aplicabilidade.

Um fato interessante a se relatar, nesta pesquisa é que, o questionário aos estudantes selecionados para a exposição dos fatos, acontecimentos e percepção sobre a atividade realizada, fora aplicado 1 (um) ano após, o que torna as respostas dadas pelos entrevistados como de alta confiabilidade sobre os efeitos alcançados através do *Mindfulness*, porque como argumenta Brunner (1973), quanto mais distante do objeto observado, maior a possibilidade de enxergá-lo em sua totalidade, permitindo o vislumbre de nuances que estão no entorno do mesmo, influenciando de modo positivo e/ou negativo.

O que se obteve, como respostas, pode ser interpretado como um efeito residual da atividade, aquilo que resistiu ao tempo e à ação do esquecimento, ou seja, se houve, de fato, mudanças em suas respectivas atitudes psicológicas, impulsionadas e/ou motivadas pelo *Mindfulness*, ela foi relatada, em sua condição mais confiável, o que permite chegar ao preceito de validação da técnica e/ou de refutação da mesma, de acordo com as interpretações.

Como universo para a atividade do *Mindfulness* na Coeducar, o acesso foi dado a todos os estudantes, cabendo o interesse deliberativo em participar, seguido de um comunicado aos pais e responsáveis, esclarecendo sobre a ação e posterior permissão destes. Como amostra, fora escolhido os estudantes do 3º Ano do Ensino Médio, por ser este grupo mais representativo quanto à pressão social, familiar e escolar em relação ao futuro acadêmico e profissional.

A pesquisa revelou que traziam consigo a ideia de que novas experiências poderiam agregar valores à sua vida que proporcionariam transformações, não sabendo quais eram e nem mesmo tendo-as definidas em seu pensamento, esperando que aquilo que viesse a acontecer fosse bom para si. Isto é um tipo de condução da existência bastante preocupante, no entanto, que tem se mostrado muito comum entre os adolescentes e estudantes, especialmente devido ao estilo de vida cada vez mais virtualizado e os processos de indefinição existencial que tem pesado sobre todos, de uma maneira muito perversa.

Existem anseios de formação e de superação da realidade que experimentam e que lhes atravessam, não sabendo, por vezes, como encontrar este caminho, por si só, ficando em suspenso a ideia de que os adultos e a sociedade, em geral, espera que os adolescentes o façam de modo deliberado, sempre contando com a ideia de que por contarem com oportunidades

únicas na história, como acesso fácil à educação, professores de alto nível intelectual, livros técnicos e clássicos, rede mundial de computadores, conexão com outros países e formas de pensamento abstrato, tudo se torna possível e deveria criar uma geração de gênios superdotados. Erro crasso, toda esta oportunidade, se deixada à própria sorte dos estudantes e jovens, sem a direção consciente de um tutor, experiente e consciente, termina em fracasso, produzindo uma sequência de ansiedade e frustração. O problema, via de regra, não é externo ao indivíduo, sendo um tipo de insegurança com o que vai enfrentar e o medo de fracassar, levando-o a ficar paralisado diante das oportunidades surgidas e das necessidades de investimento em ações reais e objetivas. Por exemplo, diante da dificuldade em compreender os conteúdos de Ciências Exatas, os estudantes nem ao menos se esforçavam em estudar, ler, procurar ajuda extraclasse, o que levava a uma situação de fracasso iminente e a uma confirmação da incapacidade de aprender, apreender e entender os conteúdos.

A ideia do *Mindfulness* é fazer com que o indivíduo se conheça e além de reduzir a ansiedade, não caia em armadilhas que ele mesmo prepara para si, como forma de justificar seus pontos débeis diante de desafios que podem ser superados pelo esforço competente e de modo integrado. Nenhum campo de aprendizagem pode mostrar-se impossibilitante ao estudante e, em muitos casos, o medo de fracassar e, com isto, decepcionar aqueles que apostam em si, levam a que elaborem situações que são verdadeiras auto sabotagens. Cada um deve compreender que existem limites para cada situação e para cada dimensão do esforço empreendido. Não existe forma ou fórmula para se diminuir ou reduzir ou mesmo exterminar a ansiedade diante de situações que são, historicamente, determinantes deste tipo de sentimentos; logo, o que se pode conseguir é controlar as emoções e não permitir que elas dominem todo o campo de atuação psicológico e determinar os rumos do sucesso e/ou do fracasso pessoal.

O que se observa é que a carga de informações nos cursos pré-vestibulares é tão intensa que a capacidade de memorização se torna impossibilitada de responder aos estímulos imediatos de acesso e busca mnemônica e quando o estudante se vê na iminência de ter que realizar tal ação didática e não o consegue, entra em pânico, porque se sente como se fosse incapaz de aprender e de apreender. A exigência por respostas prontas e de caráter imediatista os leva a um nível de stress que ultrapassa os limites do razoável e do necessário, provocando sentimentos de impotência. É neste ponto que o *Mindfulness* procura atuar, fazendo com que

o estudante compreenda que precisa se acalmar para poder absorver, com o máximo de potencialidade, os conteúdos que necessita para ir bem nas avaliações que o aguardam.

A prática do *Mindfulness* vai contribuir para que um caminho possa ser encontrado, a saber, uma forma de aliviar a pressão, a partir de uma construção da autoestima própria que, a bem dizer, não se mostra suficiente, porque estes valores e juízos necessitam ser oriundos do mundo exógeno, a fim de fortalecer a crença e o potencial no mundo endógeno do estudante.

Faça esclarecer que nenhuma técnica de relaxamento faz com que a capacidade intelectual e a inteligência se elevem acima da média. Pensar isto é uma condição de falta de bom senso. O que se consegue e os estudos demonstram é que, através da prática esta possibilita ao praticante que discipline seu pensamento, coordene seu tempo, administre melhor os elementos de sua vida e ajuste todo o trabalho acadêmico com as exigências de uma vida pessoal plena. O que garante uma aprendizagem sólida é o estudo sistemático dos textos clássicos e a produção de sínteses a partir da compreensão dos mesmos, na tentativa de entender o presente, alcançando domínio dos objetos que compõem a educação formal. No entanto, nada disto se torna objeto pacífico de ser alcançado, caso o estudante se encontre desequilibrado com seu mundo e mais, não aceite a sua condição de aprendiz, ser limitado que é, dependente de auxílio até que seja capaz de aplicar seus conhecimentos adquiridos sobre as situações-problema, primeiro, sob a orientação de um profissional devidamente habilitado e conhecedor da matéria e mais tarde já possa avançar na busca de domínio dos processos, por si só, ousando novas criações.

O fato de a prática do *Mindfulness* proporcionar uma visão holística sobre o ser e o não ser, desde uma perspectiva intelectual, faz com que ela se mostre impactante de maneira positiva para os que dela fazem uso. Não se trata de uma terapêutica, até mesmo porque este não é seu objetivo, mas os efeitos apresentados demonstram que, assim também pode ser interpretada e compreendida. Não será capaz de tornar ninguém mais inteligente, apenas que o indivíduo aprende a aplicar seu intelecto com maior segurança e foco, resultando em percepções mais objetivas acerca da realidade que o envolve. Quem o observa, de fora, vai atribuir poderes miraculosos à técnica, quando, o que ocorre é aplicação das energias em pontos de execução direta quanto à necessidade que se apresenta como fator de exigência.

Com o *Mindfulness* se busca apresentar ao praticante que ele precisa encontrar o equilíbrio emocional, afetivo e intelectual necessários para avançar em busca de

conhecimentos novos e refletir sobre os antigos, promovendo uma relação de dialética entre o compreendido e não compreendido, em busca de esclarecimentos, o que na concepção de Immanuel Kant (1724-1804) refere-se ao crescimento pessoal, gnosiológico, transpondo os limites da capacidade que se acredita ter.

A ausência de método, de ritmo e de disciplina nos estudos conduz a resultados falsos, em que as notas não representam, de modo efetivo, a aprendizagem do estudante e com isto, todo o trabalho didático-pedagógico se torna comprometido, produzindo relatórios positivo-falsos. Por rendimento acadêmico, pode-se deduzir *notas nas avaliações*, o que, apesar de não ser o objetivo final do *Mindfulness*, uma vez que se pretende uma condição holística do ser, uma formação integral do indivíduo, com uma compreensão de mundo ampla e profunda, não se pode negar que este seja o primeiro passo para que ele compreenda que pode aplicar sua energia catexial para outros fins mais caracterizados na dimensão de sua construção intelectual e de auto conhecimento.

Nunca é somenos afirmar que, a atividade de *Mindfulness* procura aplicar exercícios em que o praticante se vê diante de situações de desafio e precisa disciplinar-se para que possa superá-las. Não está escrito que vá conseguir, mas abre precedentes para desenhá-las de tal forma que as organize dentro das horas diárias, não sendo escravos da mesma, nem sendo relapso em sua execução. O que se observa é que o vestibular continua sendo o grande opressor dos estudantes e que a ausência de uma metodologia de estudos termina por se tornar a causa do surgimento de sentimentos de ansiedade e stress. Corrigido este detalhe, por meio de uma disciplinarização do pensamento e da dimensão do tempo disponibilizado para cada atividade, em particular, tem-se resultados positivos em todos os campos, especialmente, no que se refere ao intelecto e sua aplicação às situações-problema postas como atividades-meio pelo professor.

A capacidade para acionar a memória e utilizar de seus recursos é uma tarefa pesada, que exige atenção e concentração, coisas difíceis durante uma aula com tempo regulamentado, exigindo calma e dedicação por parte dos envolvidos. No primeiro instante, aquilo que o professor coloca pode parecer opaco e vazio e provocar reações adversas, especialmente, resistência e aversão aos conteúdos. Com a dedicação total proporcionada pelo *Mindfulness*, há a possibilidade de se entender que o momento dedicado ao ensino é, extremamente, diferente daquele dedicado à aprendizagem que prossegue por toda a vida *ad infinitum*... Isto é o que se intenciona proporcionar com a atividade de relaxamento e tudo o

que parece ser milagre é resultado da educação pessoal e da disciplina que cada qual desenvolve.

O *Mindfulness* cria possibilidades para vitórias e conquistas, porque os praticantes passam a compreender que resultados são produtos de esforço pessoal e não produto da sorte ou do azar. O indivíduo passa a conhecer-se melhor e determina a não existência de culpa, seja de quem for e passa a buscar soluções eficientes e eficazes para os problemas postos à sua frente, seja estudando mais, seja buscando alguma metodologia especial que o auxilie a alcançar resultados promissores. Muitos reclamam que estudam e não aprendem *nada*, o que é falso e absurdo, porque o cérebro é uma estrutura otimizada e à certa altura de esforço repetitivo, desliga-se, caindo em um modo onde não percebe mais o que, para ele, não é mais novidade. Nestas atividades de reflexão e meditação, busca-se compreender os tempos específicos de cada atividade que se realiza em sintonia com a capacidade intelectual e é aí que se tem um equilíbrio *optimum*, permitindo-se chegar aos liames da aprendizagem sistematizada síncrona.

Tudo tem mostrado que, seguindo uma sequência lógica de atividades de respiração, equilíbrio mental-intelectual, ocorre uma redução na ansiedade com relação à absorção e consequente aprendizagem; logo, não é o exercício do *Mindfulness*, por si só, que opera os resultados, antes uma cadeia de procedimentos ajustados a cada situação, em particular.

CONCLUSÃO

A pesquisa sobre o Mindfulness, levada a efeito na COOEDUCAR – Carlos Chagas (MG) permitiu que se chegasse a conclusões muito profundas e de amplo espectro, destacando que a técnica pode ser aplicada de modo exaustivo, sem prejuízos ao bom andamento dos processos pedagógicos escolares normais, reconhecidamente, como sendo uma ferramenta técnica de apoio em resposta a muitas dificuldades que a educação atravessa.

Pode-se perceber que se trata de uma atividade técnica que exige conhecimento sobre a mesma e seus princípios, as formas corretas de aplicação dos exercícios, treinamento e disciplinarização daqueles que pretendem praticá-la sob a orientação de tutor experimentado e competente, porque é um estilo de condução da estrutura personalógica individual até aproximar-se, ao máximo, do autoconhecimento. Mesmo sendo uma atividade milenar, ainda é pouco conhecida e praticada no Brasil e tudo o que se pode ter são pequenos grupos que a estudam com maior cuidado, visando a desenvolver maiores modelos de atuação e aplicação.

Muitas questões foram levantadas e postas em discussão, como a dimensão do *Mindfulness* para a melhoria da capacidade cognitiva, criatividade, superação de desafios e em todas estas, os participantes entrevistados demonstraram grande expectativa e entusiasmo com relação aos resultados que obtiveram em suas condições de vida, o que permite concluir que, quando bem aplicado e bem conduzido, proporciona melhoras sensíveis em todos os campos intelectuais humanos.

Faça-se esclarecer que o *Mindfulness* não amplia a inteligência abstrata de nenhum praticante; o que propicia é condição de autocontrole e redução dos aspectos de ansiedade, permitindo que organizem melhor suas agendas de tarefas e estudos sistemáticos independentes, fato que, quando posto em ação efetiva, demonstra e comprova a eficácia do esforço empreendido.

Não se pode admitir a ideia de que técnicas aplicadas apressadamente podem ser classificadas como um exercício dinâmico e de alta qualidade científica. Toda a atividade de relaxamento, concentração e reflexão, controle da respiração deve ser ordenado de tal forma que se atinja o máximo da ação e compreenda os seus fins imediatos e futuros. O que se pretende com a atividade de *Mindfulness* é, além do auto equilíbrio psicoemocional, a autonomia e a independência.

O *Mindfulness* exige do indivíduo que busque encontrar a si próprio, que seja protagonista, que seja capaz de visualizar o futuro que deseja para si; logo, não pode se dar ao luxo de esperar que tutores os busquem em suas comodidades, a fim de angariarem um projeto de futuro. Não basta ter vontade de praticar atividades que proporcionem avanços intelectuais e existenciais, há que praticá-los, de forma deliberada, na expectativa de superação de si mesmo.

O que se pode concluir é que os participantes da atividade de *Mindfulness* relataram ser de grande relevância para suas vidas e que melhorou, de maneira sensível, seus respectivos modos de vida e potencializou a aprendizagem cognitiva e intelectual e, dois anos após, em que muitos deles já ingressaram no Ensino Superior e outros permanecem na expectativa e/ou tentando, a maioria dos participantes da pesquisa não deram continuidade efetiva aos exercícios e ao trabalho que fora iniciado com tanto êxito e empreendimento. Nisto, tem-se a ideia de que falta-lhes espírito de proatividade e de auto empreendimento, sempre desejando alguém que possa conduzi-los em direção ao sucesso e não [somente] apresentando um caminho possível para que se possa chegar até tal conquista.

Muitos estudos ainda necessitam ser levados a efeito, a fim de saber em que outras áreas do conhecimento pode ser aplicado, sem que exista a pressão do vestibular a fazer demarcações tão incisivas, como ficou evidenciado na resposta dos participantes, embora se tenha visto que, através de seus relatos, as suas habilidades foram realçadas, apresentando significativa melhora nos rendimentos avaliativos regulares e ainda mais nas situações vivenciais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Antônio Augusto. Melhorando a atenção do aluno através da tutoria mindfulness: Um estudo de caso com o sistema tutor inteligente PAT2Math. São Leopoldo, 2017.

CAMARGO, Eduardo Vieira. A ansiedade e seus efeitos na aprendizagem. León: Universidad de León. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, 2009.

BRUNER, J. S. (1975). *Uma Nova Teoria da Aprendizagem*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Bloch Editores/MEC. [Obra publicada, originalmente, em 1966].

COSENZA, Ramón. Prática de *Mindfulness* no ambiente escolar pode trazer benefícios a alunos e professores. São Paulo: *Revista Neuroeducação*, 2018.

FREUD, S. (1910). *Um tipo especial de escolha de objeto feita pelos homens* (contribuições à psicologia do amor I). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

JAEGER, Werner. *Paideia*. [10ª reimp.] Ciudad de México: Fondo de Cultura Económico, 1992.

KABAT-ZINN, Jon. Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. University of Massachusetts Medical School. *American Psychological Association*, D12, 2003.

KANT, Immanuel. (2001). *Pedagogía*. Barcelona (España): Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. [Lecciones sobre pedagogía que Kant impartió en la Universidad de Königsberg, y que recogidas por su discípulo F. T. Rink fueron publicadas con aprobación del mismo Kant en 1803].

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra*. São Paulo: Escala, 2008.

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, SP. Volume 22, Número 2, Maio/Agosto de 2018: 347-358.

RAHAL, Gustavo Matheus. Atenção plena no contexto escolar: benefícios e possibilidades de inserção. *Psicologia Escolar e Educacional, SP*. Volume 22, Número 2, Maio/Agosto de 2018, pp. 347-358.

SANTOS, Wigvan Junior Pereira dos. *O princípio da Falseabilidade e a noção de ciência de Karl Popper; Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/o-principio-falseabilidade-nocao-ciencia-karl-popper.htm>. Acesso em 01 de setembro de 2019.



SHAPIRO, S. L. The integration of mindfulness and psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 2009, 65(6): 555-560.

WILLIAMS, Mark. *Atenção plena*. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

CAPÍTULO 33

DOI: 10.47402/ed.ep.c202179531462

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS: DAS REPRODUTORAS DA CULTURA DOMINANTE ÀS TRANSFORMADORAS DA SOCIEDADE VIGENTE

Nathália Gonçalves Zapparoli, Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais, UNESP

RESUMO

Esse trabalho consiste em discutir, sucintamente, cinco abordagens pedagógicas desenvolvidas ao longo do tempo, em especial com o advento dos debates a respeito da educação formal/institucional, no intuito de apresentar suas bases teóricas e características metodológicas. O argumento para seleção das abordagens vai no sentido de reprodutoras da cultura dominante e, em contraponto, abordagens que visam a educação na sua função de transformar a sociedade em que vivemos. Nesse sentido, temos a escola tradicional, a mais empregada nas relações ensino-aprendizagem no Brasil; escola construtivista, essa é a base teórico-metodológica do ensino da rede pública; abordagem comportamentalista, a qual o meio influencia no desenvolvimento humano; abordagem humanista, o foco na individualidade de cada ser humano e na sua própria responsabilidade em se desenvolver; e, a sociocultural, promotora de ensino crítico e transformador.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem Tradicional; Abordagem Construtivista; Abordagem Comportamentalista; Abordagem Humanista; Abordagem Sociocultural.

INTRODUÇÃO

Nesse capítulo discorreremos, de forma sucinta, as principais características a respeito de abordagens pedagógicas desenvolvidas ao longo do tempo, ao pensarem sobre a sistematização das relações ensino-aprendizagem nas escolas formais e/ou instituições de ensino e aquelas que expandem para a concepção de educação num modo mais amplo, pensando a educação não formal.

O objetivo principal é refletirmos sobre abordagens, aqui entendidas, como reprodutoras da cultura dominante, em contraposição as abordagens que visam a transformação das hierarquias e conjunto dos valores considerados legítimos.

A importância desse debate se pauta, primeiramente, no tipo de sociedade que construímos, no sentido de como o conhecimento é produzido, reproduzido, transformado, transferido. Assim, a construção, pensando nas culturas existentes, e a educação estão intimamente ligadas. De outro modo, os países passam cada vez mais frequentemente por crises,

sejam elas políticas, sociais, econômicas, ambientais. Com o advento da pandemia da Covid 19, em 2019, na qual as relações sociais se transformaram, o papel da educação e qual queremos se fez presente novamente.

Nesse sentido de cultura dominante e educação, temos em Bourdieu (1998) a explicação dessa ligação, a cultura legítima são os valores arbitrários sustentados pelas classes dominantes. E aí se insere a cultura escolar, pois seria a cultura imposta como legítima por essas classes.

Portanto, ao nos referirmos as transformações, podemos dizer, as classes dominantes teriam que ser outras. De dois modos: classes dominadas assimilando valores legitimados e, assim, ocupando espaços dominados pelas classes dominantes e, com o tempo, impondo seus próprios valores (das dominadas), ou uma quebra de sistema a ponto dos valores serem totalmente outros.

Com isso, selecionamos as principais correntes existentes, cada qual constará como uma seção do capítulo: Abordagem Tradicional, Abordagem Construtivista, Abordagem Comportamentalista, Abordagem Humanista e Abordagem Sociocultural, finalizamos com as Considerações Finais.

ABORDAGEM TRADICIONAL

Segundo Leão (1999), a abordagem tradicional, também chamada aqui de Escola Tradicional, surgiu a partir dos sistemas nacionais de ensino, após a Revolução Industrial. Educação direito de todos e dever do Estado, na construção de uma sociedade democrática. As iniciativas partiam dos professores, que deveriam estar bem preparados. Escolas organizadas por sala, aulas expositivas e aplicação de exercícios e muita disciplina.

No que se refere aos aspectos filosóficos, é pautada na ideia de essência de Rousseau (1995) e pedagogia da essência, igualdade entre os homens, todos são livres. Uma escola sonhada para todos, universal, redentora da humanidade, laica, gratuita e obrigatória (fruto da revolução burguesa, é uma concepção da modernidade). Iluminismo – pedagogia burguesa. Necessidade de se educar a massa trabalhadora, por isso focado em cidadãos disciplinados.

Aos falarmos dos aspectos epistemológicos, o conhecimento humano é cumulativo, adquirido pela transmissão dos conhecimentos por meio da instituição escolar, o estudante é passivo. Perspectiva essencialista e ambientalista. A primeira, o aluno aprendia devido uma inteligência inata e a segunda, a quantidade e qualidade da experiência escolar em determinado conteúdo (também conhecido como fenomenismo) (LEÃO, 1999).

Nas bases teóricas encontramos o método pedagógico expositivo-indutivo, ou seja, a aprendizagem se dá pela observação, generalização e confirmação (cf. BACON, 1973) ou o passo da preparação, o da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e da aplicação (método de Johann Friedrich Herbart), baseado no movimento filosófico do empirismo, fundante da ciência moderna. Existe uma vertente do ensino tradicional, que é o intuitivo, o professor faz diversas perguntas aos alunos para chegarem ao resultado esperado.

Podemos refletir que essa abordagem diz respeito aos processos de reprodução da cultura dominante. Isso porque está pautada principalmente na transmissão do conhecimento, não necessariamente focada no caráter crítico e reflexivo possível quando temos consciência de toda produção de conhecimento “acumulada” pela sociedade.

Além disso, esse acúmulo se trata de um tipo de conhecimento, isto é, de uma cultura, não há relativizações da história, nem narrativas diversas. Refere-se a cultura legitimada, e assim o é graças ao sistema educacional construído para reprodução dos valores dominantes. Basta pensarmos que tipos de músicas são consideradas boas e quais ruins? Apesar de algumas leis educacionais no Brasil para mudarmos esse cenário, ainda assim que conhecimentos temos da história negra, indígena?

Sem contar que não sugere autonomia aos alunos, dessa forma, é um caminho unilateral e perpétuo de transmissão, tornando dificultoso a quebra desse ciclo e, assim, serem capazes de construir outra forma de produção de conhecimentos.

ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA

De acordo com Leão (1999), a abordagem construtivista trata-se, basicamente, de considerar que nenhum conhecimento pode ser encarado como algo terminado, acabado: “estamos sempre construindo”. E o conhecimento se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social.

Os aspectos filosóficos, fundamenta-se no iluminismo, logo o ser humano é dotado de razão, potencialidade que deve ser desenvolvida ao longo da vida (aqui se adota o pressuposto de um universalismo cognitivo).

Já os aspectos epistemológicos, parte da episteme historicista, devir e correlações do devir. A criança é o centro no processo de aprendizagem, resulta da ação da criança sobre o mundo e interação com os demais seres-humanos.

Ainda segundo Leão (1999), os aspectos teóricos são, principalmente, baseados em Piaget, pressupostos, interacionismo e construtivismo sequencial. A interação se dá por dois processos, organização interna e adaptação ao meio. Esta é a função do desenvolvimento da inteligência, por meio da assimilação e acomodação. Outro conceito importante é o da maturação orgânica (é o que o próprio nome representa).

Por fim, as características metodológicas, deve-se ter o cuidado de não só explicar as técnicas utilizadas para aprendizagem, mas justificar teoricamente porque se chegou nelas, os objetivos e possíveis consequências em termos pedagógicos.

Nesse caso, a perspectiva de construção contínua do conhecimento é interessante, isso abre espaços para mudanças e reflexões. No entanto, o caráter crítico não é totalmente estimulado. Ao se pautar em aspectos biológicos, traz a característica de naturalização dos processos. Isso pode implicar não termos certo controle sobre as mudanças possíveis. Nessa abordagem seguimos com uma narrativa única e considerada legítima do conhecimento, portanto podemos considerá-la reprodutora do sistema vigente.

ABORDAGEM COMPORTAMENTALISTA

Em Mizukami (2014), a abordagem comportamentalista é pautada majoritariamente nos trabalhos de Skinner. O foco é no objeto, baseado no empirismo. O conhecimento é por meio da realidade externa, daquilo que já existe no meio, resultado direto da experiência. O comportamento humano é entendido como modelado e reforçado, por meio de recompensa e controle se dá o processo de aprendizagem. O conteúdo visa adquirir habilidades que levem à competência. O professor é entendido como capaz de analisar seu comportamento, padrões de interação, tendo controle e direcionando-o para determinados focos, inclusive na direção de mudar os padrões de comportamento.

O processo de ensino-aprendizagem ocorre da seguinte forma: existe as contingências de reforço, ou seja, o que devemos considerar: o contexto no qual a resposta ocorreu, a resposta e as consequências reforçadoras. Sugere-se a mediação de elementos humanos e não-humanos, logo pró uso de diversas tecnologias para o processo. Pedagogicamente, pode-se programar o ensino de qualquer disciplina e comportamento, desde que se define previamente o repertório final desejado. É um tipo de educação mais individualizado, pois se leva em consideração o desenvolvimento de cada aluno em particular. Em relação a avaliação, deve-se verificar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos, se o programa foi conduzido até o final de forma adequada (MIZUKAMI (2014).

Cultura é entendida como ambiente social, se desenvolve por meio de uma sequência de fases, conforme desenvolvem as contingências. A cultura aqui pode ser considerada como representada pelos usos e costumes dominantes, os comportamentos que se mantêm ao longo do tempo, pois são reforçados à medida que servem ao poder.

Ainda segundo Mizukami (2014), o sistema educacional é entendido como aquele que promove as mudanças de comportamentos já existentes ou aquisição de novos comportamentos pelos indivíduos. Quais comportamentos se devem ensinar, o que deve estar no ensino-aprendizagem, geralmente leva em consideração o que escola determina como adequado, assim como outras instâncias para além dela, como família, sociedade de modo geral (menos o próprio aluno, não faz parte da esfera de decisão). A escola é vista como agência de controle social.

Para o professor cabe a responsabilidade total sobre o processo de ensino, de forma que o desempenho do aluno seja maximizado (em tempo, esforços e custos). Ao aluno cabe o processo de aprendizagem.

Nessa abordagem pode-se considerar interessante o fato de o meio importar. Ou seja, nosso desenvolvimento depende de onde estamos, quando estamos, com quem estamos. Dando uma noção maior de diversos conhecimentos possíveis. No entanto, pratica-se pouca autonomia do estudante, isso pode favorecer a reprodução dos valores aprendidos, ao invés da reflexão e crítica.

ABORDAGEM HUMANISTA

A respeito da abordagem humanista, se considera predominantemente o sujeito, não no foco essencialista, mas também considerando tendências interacionistas na análise do desenvolvimento humano e do conhecimento. Dois grandes expoentes são C. Rogers (1977) e A. Neill (1991). Este foi classificado como “espontaneísta”, um desenvolvimento sem intervenções. O primeiro é identificado como precursor do ensino centrado no aluno, representante da psicologia humanista, foca nas relações interpessoais e como isso influencia na personalidade do indivíduo. Assim, considera os aspectos psicológicos e emocional do indivíduo. O professor é um facilitador da aprendizagem, cria condições para que os alunos aprendam. O conteúdo é composto pela própria experiência do aluno, ou seja, por meio da interação com o meio.

Epistemologicamente, o ser humano é único, a experiência pessoal e subjetiva é fundamental para construção do conhecimento abstrato, não existem regras, mas sim um vir-a-

ser, cujo objetivo é a autorrealização. Aqui não existe um fim pré-definido, somos um projeto inacabado, em constante interação com o mundo (MIZUKAMI, 2014).

O mundo é subjetivo, partindo da interpretação, significação do homem. Assim, o homem é capaz de historicizar numa certa temporalidade essas experiências. O foco dessa abordagem é no processo. A ciência tem que estar subordinada ao subjetivo, e não a utilizar como forma de controle e manipulação para se chegar num tipo de sociedade considerada ideal, pois isso reforça uma cultura dominante em detrimento de outras possíveis.

A filosofia da educação relacionada ao rogerianismo chama-se filosofia da educação democrática. A educação é responsabilidade do próprio indivíduo, lembrando que ele já é motivado por si mesmo. Cabe a educação criar condições que favoreçam a aprendizagem, possibilitando a autoaprendizagem tanto intelectual, quanto emocional. A questão é a busca constante pela autonomia, mas com responsividade em relação aos outros indivíduos da sociedade (MIZUKAMI, 2014).

No sistema do ensino-aprendizagem segue-se o método não diretivo, ou seja, implementam-se técnicas que visam a confiança e respeito ao aluno. O professor facilita a comunicação do estudante consigo mesmo, não introduz valores, objetivos, etc., resultando de aí o aluno estruturar seu comportamento experiencial.

O professor é visto como o indivíduo único capaz de utilizar seus próprios propósitos e os da sociedade para educação dos outros. Deve ter uma compreensão empática e aceitação e respeito pelo que o aluno é e está se transformando. Sua formação do professor consiste em desenvolver um *self* adequado. Cada professor, portanto, construirá seu próprio repertório. O ensino se desenvolve a partir do caráter individual do professor com a interrelação individual do aluno (MIZUKAMI, 2014).

De modo geral, nenhuma técnica ou método é valorizado, considerado como imprescindível para a aprendizagem. Chega ao ponto de admitir que recursos pedagógicos, como livro, filme, música, etc. pouca importância tem. Claro que existe o fato de determinadas informações serem transmitidas, mas deve ser significativa para os alunos e compreendidas como passíveis de mudança, possuindo total participação dos alunos nesse processo, em forma de crítica, inclusive de substituição desse conhecimento. No que diz respeito a avaliação se defende a autoavaliação (MIZUKAMI, 2014).

Observa-se nessa abordagem poucas referências instrucionais, ou ações pedagógicas, em como a praticar. Vale acrescentar que não há preocupação operacional na obra de Rogers para educação, uma vez que seu foco era terapia. Sem contar que colocada em prática, em larga escala, exigiria mudanças no sistema educacional e reestruturação institucional. Bem destoante das abordagens tradicionais ou comportamentalistas, por exemplo, pois aqui se valoriza o subjetivo acima de qualquer outro aspecto do ser humano e seu ambiente.

Na mesma linha de raciocínio das outras abordagens explanadas e comentadas, a reflexão e construção da crítica não se mostram tão presentes. Apesar de que por esta não ser mais sistematizada para aplicação em escola, por exemplo, pode dar margem para que o local que se utilizar dessa abordagem trabalhe por esse caminho, afinal o foco é no subjetivo, podendo trazer menos naturalização ou normalização dos processos de construção e legitimação dos valores culturais.

ABORDAGEM SOCIOCULTURAL

Essa abordagem considera aspectos socio-político-culturais e tem como expoente Paulo Freire.

Buscam-se valores que são inerentes a camadas da sociedade, principalmente as mais pobres, criando condições para que os indivíduos os assumam e não somente os consumam, ou seja, possibilitando a real participação enquanto sujeito de um processo cultural.

Trata-se de uma abordagem interacionista, com ênfase no sujeito como elaborador e criador do conhecimento, sujeito de sua própria *práxis*, inseridos num contexto histórico. Toda educação serve para promover o próprio ser humano, e não o adaptar a sociedade, exige-se uma consciência crítica (MIZUKAMI, 2014).

Para Freire (2019), toda cultura é resultado da atividade humana, de seu trabalho em transformar e estabelecer relações dialógicas entre os seres humanos. Para estes serem sujeito na sociedade, cultura, história, se faz na medida da conscientização e desmitificação. Pois o opressor camufla a realidade e o oprimido a assimila de maneira mítica e acrítica. Por isso, o trabalho humanizante no sentido de tomada de consciência crítica. O que ocorre em certos países que os seres humanos são alienados, assim o pensamento é dissociado da ação. Esse sujeito é atraído pelo estilo de vida da sociedade dominante e não vive sua realidade objetiva.

O conhecimento é compreendido como o ser humano se tornando sujeito, imerso em seu contexto, reflete sobre ele e toma consciência de sua historicidade. As respostas surgem

conforme os desafios aparecem, e pode-se encontrar mais de uma resposta para o mesmo desafio. A cada resposta, muda-se o próprio ser humano e o mundo a sua volta. O conhecimento é desenvolvido na interação pensamento e prática.

A educação tem caráter utópico, exige-se ações arriscadas, conhecimento sobre a realidade anunciada, denuncia-la, propor constantes transformações, tanto em nível de alfabetização, quanto depois, pois correspondem a ação cultural. E nem se restringe a escola, nem a educação formal, é algo amplo, tudo aquilo que leva a consciência crítica. No que se refere a escola deve proporcionar crescimento mútuo do professor e aluno, na perspectiva de “está sendo”, ou seja, ela também é historicamente situada.

Ao se tratar do ensino-aprendizagem, Freire (2019) enfoca a pedagogia do oprimido, é algo que tem que ser forjada com ele na recuperação da sua humanidade, no mundo que vivemos, como as coisas estão hoje, sofremos um constante processo de desumanização e restrição da liberdade que deve ser reconquistada.

A estrutura de pensar do oprimido está condicionada a sua situação concreta e objetiva, seu ideal são os valores do opressor, assim não se permite uma condição crítica sobre essa cultura dominante, não se tem a consciência de classe oprimida. Assim, a relação ensino-aprendizagem, em seu sentido geral, lembrando que para Freire a educação vai além da formal, deve ser acabar com a relação opressor-oprimido, a partir de uma educação problematizadora (das situações existenciais), o ser humano na sua *práxis* libertadora. Na prática, isso se daria de forma dialógica entre educador e educando.

Assim, a relação aluno-professor é horizontal e não impositiva. O processo é desmitificar e questionar a cultura dominante, valorizar a linguagem e cultura do educando, para que este analise seu contexto e seja criador de cultura.

Assim, Mizukami (2014) resume, metodologicamente, o que pode ser realizado é transformar o tema gerador em uma imagem, ou figura da situação existencial real ou construída pelos alunos, assim consegue-se estabelecer uma relação de distanciamento em relação aquilo que se pretende conhecer. Com isso, alunos e professor podem refletir de forma crítica. Ao fazer esse procedimento, permite-se codificar a realidade, porém colocada num contexto diferente. Proporcionando a participação do ser humano na exploração dessas temáticas, a consciência crítica se aprofunda. Fundamentalmente, é a relação entre ação e reflexão. Por fim, a avaliação consiste em autoavaliação e avaliação mútua aluno-professor da prática educativa.

Notamos nessa abordagem, portanto, que a educação é um ato político e historicamente situada, o conhecimento científico não é neutro e deve ser tomado como transformação contínua, o sujeito como centro e responsável pelos processos educativos, implicando numa consciência crítica do ser humano, atuando em sua *práxis* libertadora.

Na linha das abordagens transformadoras, temos a pedagogia histórico-crítica, como expoente temos Saviani (2012). Para esse autor, a concepção de técnica e arte são distintas. Aquela diz respeito a executar uma tarefa, regras que devem ser apropriadas e aplicadas na atividade prática, implicando em repetitividade. Já essa se define por regras intrínsecas a própria obra a ser feita, logo implica em originalidade. E a prática docente tem esses dois elementos, que se relacionam de maneira dialética. A ideia não é apenas ser um professor que transmite conhecimentos compendiados, mas também que se posicionasse frente sua própria área, contribuindo para seu desenvolvimento. Buscar compreender teoricamente os dados fornecidos pela experiência. Isso consiste numa teoria dialética da educação, “passando da síntese à síntese pela mediação da análise” (p. 5), elemento central para formulação da pedagogia histórico-crítica.

Quanto aos aspectos teóricos, é uma pedagogia baseada no materialismo histórico. A distinção entre produção material e não-material, visto a caracterização da natureza e especificidade da educação. A concepção dialética da ciência:

o movimento que vai da síntese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 2007, p.74).

Outro conceito foi de “catarse” de Gramsci no sentido de que o educando incorpora os instrumentos culturais, transformados devido o trabalho pedagógico, em elementos para transformação social. Essa pedagogia se preocupa em articular a escola com a classe trabalhadora.

Nessa perspectiva seus métodos estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2007, p. 69).

Metodologicamente, a educação é mediadora para prática social. Começa-se com problematização, consciência dos problemas enfrentados pela sociedade; instrumentalização,

estudantes incorporam os instrumentos práticos e teóricos para compreensão e pensar soluções pelos problemas; catarse, incorporação de tudo que foi ensinado, capacitando-o para transformação social. Por fim, a própria prática social, na qual o aluno ascende ao nível sintético, equiparado agora ao professor, este também se transforma tendo percepção mais orgânica das questões trabalhadas. Essa prática pedagógica pode levar a uma pedagogia concreta, isso quer dizer, os educandos são sínteses de relações sociais.

Nessas linhas teóricas-pedagógicas conseguimos perceber que em seus princípios consistem em perspectivas de transformações da cultura legitimada. Inclusive são elaborados caminhos processuais na educação para alcança-las. Promovem-se a reflexão, a crítica e como o conhecimento está diretamente relacionado com a prática, com as relações sociais, com os valores a serem mudados. Inclusive a noção de educação é outra, ela deve ser libertadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao descrevermos as principais características das abordagens nesse trabalho, referenciando ao que consideramos reprodução da cultura dominante e transformações da sociedade, podemos refletir que as abordagens tradicional, construtivista, comportamentalista e humanista se configuram mais como reprodutoras da cultura dominante, enquanto a sociocultural promove em suas bases metas para transformação da sociedade que vivemos.

Vale a ressalva que as abordagens podem ser utilizadas para diversos fins de acordo com o local e tempo em que são implementadas, o trabalho buscou levantar reflexões a partir das principais características de cada uma. Também é importante dizer que não há juízos de valor, no sentido existe uma melhor que outra, cada qual tem sua relevância histórica e teórica, apresenta avanços no conhecimento pedagógico e nas relações de ensino-aprendizagem.

Fica a compreensão de que dependendo do tipo de sociedade que acreditamos, ou que é considerada pelas pessoas que estão no poder, formas de ensino são colocadas em prática, justamente ao encontro dos interesses daqueles que as promovem. Portanto, se queremos mudanças, algumas abordagens podem nos auxiliar no caminho, caso a manutenção do *status quo* seja mais importante, conseguimos antever qual sistema de ensino é majoritariamente praticado.

REFERÊNCIAS

BACON, F. **Novum Organum**; Nova Atlântida. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 75ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 187-206, julho/1999.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U, 2014.

NEILL, A. S. **Liberdade sem medo**. São Paulo: Ibrasa, 1991.

ROGERS, C. R. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU, 1977

ROUSSEAU, J. **Emílio ou da educação**. Tradução Sergio Millet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 39ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. Exposição na Mesa Redonda “**Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica**” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012.

CAPÍTULO 34

DRAMATIZAÇÃO E MAPAS CONCEITUAIS COMO METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Diógenes Gewehr, Doutor em Ensino, UNIVATES. Professor de Ciências, Município de Lajeado-Rio Grande do Sul

Aldeni Melo de Oliveira, Doutor em Ensino, UNIVATES. Professor de Ciências, Governo do Amapá

RESUMO

Ensino e aprendizagem são temas frequentemente discutidos no contexto educacional. Em muitas instituições de ensino as práticas pedagógicas desenvolvidas ainda se baseiam no século passado, onde os professores repassam continuamente aos alunos conhecimentos limitados, priorizando a cópia e a memorização. Para transpor este cenário, é necessário investir em metodologias que permitam tornar os alunos mais ativos, valorizando e ressignificando os seus conhecimentos. Para isso, neste relato de experiência objetivou-se utilizar duas estratégias de ensino habitualmente não trabalhadas em sala de aula, analisando o envolvimento dos alunos. Escolheu-se a prática de dramatização e a construção de mapas conceituais, uma vez que ambas são metodologias ativas de ensino, nas quais os alunos não recebem a informação pronta, eles realizam sua construção. As atividades foram desenvolvidas com 25 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Lajeado/RS/BR. Com a aplicação das metodologias ativas os alunos mostraram mais interesse do que em aulas expositivas-dialogadas, nas quais costumavam ser sujeitos passivos. Foi possível perceber a ampliação do conhecimento no diálogo dos alunos, oportunizando uma aprendizagem mais envolvente e significativa. Tais estratégias contribuíram para a autonomia dos alunos, os quais puderam perceber por meio das metodologias ativas que o ambiente escolar permite trocas participativas, onde não é só o professor que ensina, sendo possível eles próprios construir suas aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias de Ensino. Dramatização. Mapas Conceituais. Metodologias Ativas.

CONTEXTUALIZAÇÃO

As atividades foram realizadas na disciplina de Ciências com 25 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil. Os alunos envolvidos nas práticas pedagógicas encontravam-se na faixa etária dos 11-12 anos, sendo o 6º ano a primeira série do nível final do Ensino Fundamental, na qual ocorrem mudanças na estrutura curricular das turmas, passando a não ter apenas o professor regente, e sim um rol de até nove professores diferentes, o que muitas vezes dificulta suas adaptações, já que não têm mais apenas um professor como referência.

Considerando que o ensino e a aprendizagem são temas frequentemente discutidos no contexto educacional e que em muitas instituições de ensino as práticas pedagógicas desenvolvidas ainda se baseiam no século passado, onde os professores repassavam continuamente aos alunos conhecimentos limitados, priorizando a cópia e a memorização, chamado de modelo tradicional – onde o professor era visto como o detentor do conhecimento e o aluno um mero receptor –, cabe ao professor da atualidade pensar em tarefas que envolvam o aluno como sujeito pensante, que analise os conhecimentos a ele apresentados, que entenda-os, refletindo e procurando internalizar tais conhecimentos, de maneira significativa, e não apenas num processo mecânico de reprodução.

Assim, objetivou-se utilizar duas estratégias de ensino habitualmente não trabalhadas em sala de aula e então analisar e discutir seus resultados, verificando o envolvimento dos alunos. Escolheu-se a prática de dramatização e a construção de mapas conceituais, uma vez que ambas são metodologias ativas de ensino, nas quais o aluno não recebe a informação pronta, mas realiza sua construção, a partir de suas análises, observações e reflexões sobre determinado assunto.

METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

É necessário transpor o método tradicional de ensino e investir em metodologias que possibilitem ao aluno tornar-se mais ativo e protagonista, valorizar sua opinião e ressignificar seus conhecimentos. Para tanto, uma designação atual de método de ensino que vem ganhando destaque são as chamadas metodologias ativas.

Metodologias ativas são estratégias de ensino que colocam o aluno como sujeito atuante, comprometido com seu aprendizado. Em tal estratégia a centralidade do processo de aprendizagem é o próprio aluno, onde este terá que analisar, refletir e tomar decisões diante de determinada tarefa. Conforme Koehler (2012, p. 79) são “metodologias que sejam capazes de levar à autonomia do discente e ao autogerenciamento e corresponsabilidade pelo seu próprio processo de formação”.

De acordo com Santos (2005) e Komatzu, Zanolli, Lima (1998) apud Mitre (2008, p. 2137),

o estudante precisa assumir um papel cada vez mais ativo, descondicionando-se da atitude de mero receptor de conteúdos, buscando efetivamente conhecimentos relevantes aos problemas e aos objetivos da aprendizagem. Iniciativa criadora, curiosidade científica, espírito crítico-reflexivo, capacidade para autoavaliação, cooperação para o trabalho em equipe, senso de responsabilidade, ética e sensibilidade na assistência são características fundamentais a serem desenvolvidas em seu perfil.

Assim, a escola e o professor devem investir no desenvolvimento da capacidade de autonomia do aluno, para que este seja capaz de auto gerenciar sua aprendizagem. O ato de aprender deve ser um processo de reconstruções, permitindo diversas relações entre os fatos, em diferentes situações. Ou seja, a aprendizagem deve ser significativa. É o que defende Koehler (2012):

Promover a aprendizagem significativa, exige, em primeiro lugar, uma metodologia de ensino que seja capaz de envolver o aluno enquanto protagonista de sua aprendizagem, desenvolvendo ainda o senso crítico diante do que é aprendido, bem como competências para relacionar esses conhecimentos ao mundo real (KOEHLER, 2012, p. 78).

Desse modo, a aprendizagem significativa envolve a aquisição e construção de significados, e para tal é necessário estimular o aluno a aprender. Koehler (2012), também menciona que o aluno deve utilizar os conhecimentos existentes em sua estrutura cognitiva, para que a construção da aprendizagem significativa ocorra, estabelecendo uma conexão entre o que o aluno já sabe com os novos conhecimentos adquiridos.

De acordo com Coll (2000) apud Mitre (2008), existem duas condições para a construção da aprendizagem significativa:

a existência de um conteúdo potencialmente significativo e a adoção de uma atitude favorável para a aprendizagem, ou seja, a postura própria do discente que permite estabelecer associações entre os elementos novos e aqueles já presentes na sua estrutura cognitiva. Ao contrário, na aprendizagem mecânica, não se consegue estabelecer relações entre o novo e o anteriormente aprendido (COLL, 2000 apud MITRE, 2008, p. 2136).

Ou seja, é o conhecimento prévio do aluno que determina as associações que este irá construir com o conhecimento que já dispõe, se determinado conteúdo será, de fato, internalizado em sua estrutura cognitiva. Assim se o aluno não conseguir, de alguma forma, fazer relação do novo conteúdo com seus conhecimentos prévios, sua aprendizagem tende a ser mais difícil.

Ausubel (1980), autor da teoria da aprendizagem significativa, na abertura do livro “Psicologia Educacional” menciona que o fator isolado que mais influencia na aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Ostermann e Cavalcanti (2010) ao analisar tal teoria destacam que, para Ausubel, a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação "ancora-se" em conceitos preexistentes.

Ausubel vê o armazenamento de informações na mente humana como sendo altamente organizado, formando uma espécie de hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados a conceitos, ideias, proposições mais gerais e inclusivos (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2010, p. 23).

Moreira (2011a) complementa as ideias de Ausubel:

Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (MOREIRA, 2011a, p. 13).

Assim, se faz importante aproximar os novos conhecimentos daqueles que o aluno já sabe, os quais traz consigo através de suas vivências. Identificar em cada aluno estes conhecimentos prévios não é tarefa fácil para o professor, diante da subjetividade de cada indivíduo. Mas cabe ao educador instigar, provocar, fazer o aluno pensar, refletir, para então ele próprio conseguir relacionar os novos conhecimentos com aqueles que já dispõe, significando os mesmos.

Dentre as estratégias de ensino que podem ser consideradas ativas, serão abordadas a “dramatização” e os “mapas conceituais”. A primeira através da expressão oral e corporal, e a segunda manifestada pela elaboração de esquemas mentais. Ambas são metodologias ativas de fácil aplicabilidade e que centralizam a tarefa no aluno, partindo dele próprio a elaboração da atividade, oportunizando o desenvolvimento da criatividade e autonomia, valorizando seus conhecimentos prévios.

Expressão oral e corporal através da dramatização

O professor deve pensar em alternativas para diversificar o ensino, de modo que os alunos se sintam motivados a frequentar a escola, na expectativa do novo que lhes aguarda, e não sempre encontrar a “mesma aula”, do início ao fim do ano letivo. Diversificar demanda tempo, e para isso o professor precisa sair de sua zona de conforto e deixar de lado as velhas práticas rotineiras embasadas, para muitos, apenas no livro didático – o qual se renova periodicamente, não raras vezes, somente na capa.

Uma metodologia ativa que pode ser proposta com o intuito de sair da rotina é a dramatização – o ato de representar. Segundo Gil (1997) apud Souza (2010, p. 02),

a dramatização é uma estratégia de ensino que tem origem nos trabalhos desenvolvidos em Viena, pelo médico e sociólogo Jacob Levy Moreno, quem desenvolveu a técnica psicoterapêutica conhecida como psicodrama, e que consiste na utilização da livre improvisação dramática, objetivando à catarse e ao desenvolvimento da espontaneidade do indivíduo. Alguns princípios do psicodrama passaram a ser utilizados também com objetivos educacionais, dando origem ao psicodrama pedagógico, que se caracteriza, sobretudo pela dramatização.

Para Anastasiou e Alves (2012), a dramatização é uma estratégia que possibilita:

o desenvolvimento da “empatia”, isto é, a capacidade de os estudantes se colocarem imaginariamente em um papel que não seja o seu próprio. Traz à sala de aula um pedaço da realidade social, de forma viva e espontânea, para ser observada e analisada pelos estudantes. Desenvolve a criatividade, a desinibição, a inventividade e a liberdade de expressão (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p. 96).

A dramatização permite ao aluno explorar seu imaginário, vivenciar um determinado personagem ou contexto social, possibilitando que este por si só dê características ao papel que está encenando, podendo agir com espontaneidade. Além disso, Anastasiou e Alves (2012, p. 96) complementam que a dramatização pode ser utilizada para mobilização e síntese: “na mobilização, como incentivo a mergulhar numa problemática real e, como síntese, para verificar o alcance que o grupo realizou [...] em análise e/ou discussão”.

Para uma melhor compreensão visual, Anastasiou e Alves (2012) apresentam o quadro a seguir sobre as etapas da estratégia de dramatização:

Quadro 1 – Etapas da estratégia de ensino Dramatização

DESCRIÇÃO	É uma representação teatral, a partir de um foco, problema, tema etc. Pode conter explicitação de ideias, conceitos, argumentos e ser também um jeito particular de estudo de casos, já que a teatralização de um problema ou situação frente aos estudantes equivale apresentar-lhes um caso de relações humanas.
OPERAÇÃO DE PENSAMENTO (Predominante)	Decisão/Interpretação/Crítica/Busca de suposições/Comparação/Imaginação.
DINÂMICA DA ATIVIDADE	Pode ser planejada ou espontânea. 1. No primeiro caso, o professor escolhe o assunto e os papéis e os distribui entre os estudantes, orientando sobre como atuar. 2. No segundo caso o planejamento pode ser deixado inteiramente por conta dos estudantes, o que dá mais autenticidade ao exercício. 3. É possível montar um círculo ao redor da cena para que todos observem bem a apresentação; 4. O professor informa o tempo disponível e pede que prestem atenção em pontos relevantes conforme o objetivo do trabalho; 5. No final, fazer o fechamento da atividade.
AVALIAÇÃO	O grupo será avaliado pelo professor e pelos colegas. Sugestão de critérios de avaliação: • clareza e coerência na apresentação; • participação do grupo observador durante a apresentação; • utilização de recursos que possam tornar a dramatização mais real; • criatividade e espontaneidade.

Fonte: Anastasiou; Alves (2012, p. 96).

Analisando o Quadro 1, para que a dramatização ocorra de forma mais autêntica, oportunizando uma maior liberdade de expressão e ideias por parte do aluno, o segundo caso apresentado pelo autor na “Dinâmica da Atividade” torna a prática uma metodologia mais ativa, sendo a dramatização planejada totalmente pelos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia.

Conforme posto, após a dramatização é importante também que seja realizado o *feedback* da prática, discutindo com os alunos os resultados alcançados e as dificuldades percebidas, de modo a tornar a atividade mais significativa. Como se trata de uma encenação sem roteiro definido, cabe ao professor estar atento e observar os atores com atenção, para que possa fazer da prática uma ferramenta de discussão, validando a aprendizagem.

Conforme Santos (2013, texto digital), entre os pontos positivos da dramatização como metodologia de ensino destacam-se “a motivação à boa fluência verbal/expressão oral; [...]; poder de síntese; realização de trabalho em grupo; criação coletiva de ideias; criatividade; entrosamento; envolvimento com a linguagem corporal e teatral”.

Assim, a dramatização permite o desenvolvimento da expressão oral e corporal do aluno, desinibindo-o, oportunizando que este alcance uma maior desenvoltura frente as situações em que precisará se expor diante de outras pessoas, melhorando sua comunicação e postura. Além disto, esta é uma estratégia envolvente que desperta a criatividade e propicia o trabalho em equipe, bem como, a resolução de possíveis conflitos, mediante o incentivo do diálogo frente a pluralidade de ideias.

Mapas conceituais: elaboração de esquemas mentais

Outra metodologia ativa de ensino para se trabalhar em equipe – mas que inicialmente é mais interessante ser desenvolvida individualmente e depois socializada em grupo –, é a estratégia de ensino através de mapas conceituais.

Segundo Novak e Cañas (2010), mapas conceituais são:

ferramentas gráficas para a organização e representação do conhecimento. Eles incluem conceitos, geralmente dentro de círculos ou quadros de alguma espécie, e relações entre conceitos, que são indicadas por linhas que os interligam. As palavras sobre essas linhas, que são palavras ou frases de ligação, especificam os relacionamentos entre dois conceitos (NOVAK; CAÑAS, 2010, p. 10).

Os mapas conceituais apresentam-se geralmente em forma de diagramas, indicando relações entre conceitos, como uma forma visual de representação de determinado conteúdo. Os autores ressaltam que outra característica dos mapas conceituais é a representação de maneira hierárquica, onde conceitos mais inclusivos e gerais são postos no topo e os mais específicos e menos gerais são colocados abaixo, mantendo uma ligação entre os conceitos. Os mapas conceituais tiveram origem em 1972, através de pesquisas realizadas por Novak na Universidade de Cornell, EUA, baseado na psicologia da aprendizagem de Ausubel (NOVAK; CAÑAS, 2010).

Conforme Moreira (2011c), Ausubel vê o armazenamento de informações no cérebro humano de modo organizado, formando uma hierarquia conceitual, representando as experiências sensoriais do indivíduo, no qual ele aprende por meio de uma aprendizagem significativa onde uma nova informação relaciona-se com algum conhecimento que o indivíduo já possui.

Moreira (2011b) chama atenção que os mapas conceituais não devem ser confundidos com organogramas, diagramas de fluxo ou mapas mentais, “que são livres, associacionistas, não se ocupam de relações entre conceitos, incluem coisas que não são conceitos e não estão organizados hierarquicamente” (MOREIRA, 2011b, p. 123-124). Para ele, os mapas conceituais são diagramas de relações significativas, onde há hierarquias de conceitos, mas que não buscam classificar estes conceitos, e sim relacioná-los.

Diante das diversas possibilidades de criação dos mapas conceituais, Moreira (2011b) lembra que estes são instrumentos dinâmicos, que refletem a compreensão de quem o faz naquele momento, podendo o mapa conceitual mudar à medida que se aprende novos conhecimentos. Isto é reforçado por Anastasiou e Alves (2012), ao citar que durante a interação dos mapas conceituais individuais na sala de aula, com os demais colegas, percebe-se as diferenças entre eles, e neste momento os conceitos e ligações podem ser revisados, reformulados, adquirindo novos sentidos.

No quadro abaixo, Anastasiou e Alves (2012) descrevem as etapas da estratégia de ensino através de mapas conceituais.

Quadro 2 – Etapas da estratégia de ensino Mapa Conceitual

DESCRIÇÃO	Consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes a estrutura do conteúdo.
OPERAÇÃO DE PENSAMENTO (Predominante)	Interpretação/Classificação/Crítica/Organização de dados/Resumo.
DINÂMICA DA ATIVIDADE	<p>O professor poderá selecionar um conjunto de textos, ou de dados, objetos, informações, sobre um tema, ou objeto de estudo, de uma unidade de ensino e aplicar a estratégia do mapa conceitual propondo ao estudante a ação de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificar os conceitos chaves do objeto ou texto estudado; • selecionar os conceitos por ordem de importância; • incluir conceitos e ideias mais específicas; • estabelecer relação entre os conceitos por meio de linhas e identificar essas linhas com uma ou mais palavras que explicitem essa relação; • identificar conceitos e palavras que devem ter um significado ou expressam uma proposição; • buscar estabelecer relações horizontais e cruzadas, traçá-las; • perceber que há várias formas de traçar o mapa conceitual;

	<ul style="list-style-type: none"> • compartilhar os mapas coletivamente, comparando os e complementando-os; • justificar a localização de certos conceitos, verbalizando seu entendimento.
AVALIAÇÃO	<p>Acompanhamento da construção do mapa conceitual a partir da definição coletiva dos critérios de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conceitos claros; • relação justificadas; • riqueza de ideias; • criatividade na organização; • representatividade do conteúdo trabalhado.

Fonte: Anastasiou; Alves (2012, p. 90).

Assim, em razão dos mapas conceituais serem construídos gradualmente, estes tornam-se boas ferramentas para o professor identificar a compreensão do aluno, o que este conseguiu assimilar, bem como, acompanhar seu desenvolvimento, à medida que o aluno vai enriquecendo seu mapa conceitual com novas conexões, ampliando seu conhecimento.

Desse modo, a estratégia de ensino através da construção de mapas conceituais apresenta-se como uma metodologia ativa envolvente, onde o aluno precisa pensar e relacionar os conhecimentos, externalizando sua compreensão do conteúdo através da construção de seu mapa conceitual, que será exclusivo, diferente de todos os demais, a partir de suas percepções, valorizando sua individualidade.

DETALHAMENTO DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS E ANÁLISE

Estratégia de ensino nº 1 – Dramatização

Para desenvolver a primeira estratégia de ensino proposta (dramatização), ao abordar o conteúdo “A importância da água” foi entregue aos alunos um material xerocado e apresentado um vídeo reflexivo com o mesmo conteúdo da fotocópia, chamado “Carta escrita no ano de 2070”. O vídeo foi produzido a partir de uma crônica amplamente divulgada na internet, publicada em 2002 na revista “*Crónicas de los Tiempos*”, sob uma perspectiva futurista (e caótica) de como estará o planeta Terra no ano de 2070.

O intuito da atividade foi ressaltar a importância da água e conscientizar os alunos da necessidade de preservação deste recurso tão importante à manutenção da vida na Terra, a partir de uma visão crítica e problemática em um futuro não muito distante. A carta de 2070 aborda o assunto de uma maneira reflexiva e temerosa, oportunizando o exercício da imaginação. Propôs-se, então, que os alunos encenassem a carta de 2070, através da estratégia da dramatização.

A seguir, são reproduzidos alguns trechos da carta de 2070, com o intuito de apresentar um pouco do impacto que sua leitura transmite:

Estamos no ano de 2070 e acabo de completar 50 anos, mas a minha aparência é de alguém de 85. Tenho sérios problemas renais porque bebo pouca água [...] Hoje sou uma das pessoas mais idosas nesta sociedade. Recordo quando tinha 5 anos [...] eu podia desfrutar de um banho de chuveiro por cerca de uma hora. Agora usamos toalhas em azeite mineral para limpar a pele. Antes todas as mulheres mostravam a sua formosa cabeleira. Agora devemos raspar a cabeça para mantê-la limpa [...] Antes a quantidade de água indicada como ideal para beber era oito copos por dia por pessoa adulta. Hoje só posso beber meio copo. A roupa é descartável, o que aumenta grandemente a quantidade de lixo; A aparência da população é horrorosa, corpos desfalecidos, enrugados pela desidratação, cheios de chagas na pele [...] As fábricas dessalinizadoras são a principal fonte de emprego e pagam-te com água potável em vez de salário. Os assaltos por um galão de água são comuns nas ruas desertas. A água é agora um tesouro muito cobiçado, mais do que o ouro ou diamantes [...] Quando minha filha me pede que lhe fale de quando era jovem descrevo [...] como as pessoas eram saudáveis. Ela pergunta-me: ‘Papai, porque acabou a água?’ Então, sinto um nó na garganta; não posso deixar de sentir-me culpado, porque pertencço à geração que destruiu o meio ambiente ou simplesmente não tomamos em conta tantos avisos [...] Como gostaria de voltar atrás e fazer com que toda a humanidade compreendesse isto quando ainda podíamos fazer alguma coisa para salvar o nosso planeta Terra! (CARTA, 2002, texto digital).

Após a exposição e debate da carta de 2070, muitos alunos ficaram extremamente preocupados e aflitos. Considerando a expectativa de vida estarão vivos no ano de 2070, expostos a situação catastrófica relatada na carta. Embora em alguns trechos considerem a escrita fictícia, em outros acreditam que as situações descritas apresentam potencial para ocorrer de verdade.

A intenção do material trabalhado já começava a surtir efeito. Os alunos haviam se sentido provocados, sensibilizados com a situação apresentada e precisavam fazer algo para “salvar o planeta”, já que pertencem à geração atual que, segundo a carta, não tomou os devidos cuidados e permitiu que o planeta chegasse ao extremo no ano de 2070.

O professor regente então dividiu os 25 alunos em cinco grupos e os deixou discutir, para que pudessem combinar de que forma iriam apresentar para os demais colegas a dramatização na semana seguinte. O critério de apresentação ficou livre, a cargo dos alunos, foi exigido apenas que todos os integrantes do grupo participassem e utilizassem da criatividade para fazer a dramatização, podendo representar toda a carta ou algum trecho que mais chamou a atenção do grupo, com duração entre cinco a dez minutos. Solicitou-se, ainda, que ao final da apresentação fosse transmitida alguma mensagem aos espectadores.

Os grupos começaram a se organizar e as discussões se mostraram muito interessantes, pois os alunos tinham percepções diferentes de pontos considerados relevantes na carta, e assim

a diversificação de ideias tornou-se rica. Outros trechos apareciam com frequência em praticamente todos os grupos. Terminada a aula, a qual se deu no período de duas horas, ficava a expectativa para a semana seguinte. Expectativa dos alunos e do professor.

Na semana seguinte era facilmente possível identificar os grupos que haviam se organizado, que estavam na expectativa para mostrar o que haviam planejado, com suas fantasias e apetrechos, bem como, aqueles grupos que iriam dramatizar no improviso, onde o planejamento ficou limitado a aula da semana anterior.

Iniciadas as apresentações o clima contagiou a todos. O primeiro grupo apresentou uma visão geral da carta de 2070 e escolheu como trecho principal os “roubos frequentes por um galão de água”, representando um assalto; o segundo grupo preparou um cenário e representou trechos da carta fazendo uso de roupas descartáveis produzidas por eles próprios, com sacolas, papelões e tecidos, tendo sido uma dramatização bem estruturada e organizada, onde os alunos conseguiram extrair a essência da carta; o terceiro grupo utilizou-se de maquiagem, representando os rostos envelhecidos e criou novos personagens, fazendo uma releitura da carta; o quarto grupo utilizou pouca expressão corporal, passando a mensagem através de cartazes que haviam feito na aula anterior, sem nenhuma caracterização física; o quinto grupo não queria mais apresentar após ver a dedicação dos colegas, em razão que nada prepararam, ficando apenas nas discussões da aula anterior. Diante do fato, o professor os estimulou a irem à frente dos demais e relatar o que chamou a atenção de cada um, para que todos, de alguma forma, participassem da atividade.

Finalizadas as dramatizações, passou-se a etapa das discussões coletivas, onde os alunos puderam relatar a sensação de representarem um personagem, as dificuldades que tiveram e o quanto gostaram ou não da prática. O retorno da turma foi positivo e com unanimidade relataram que gostaram muito da estratégia de ensino, inclusive os alunos que não haviam se preparado, os quais se deram conta da necessidade de organização prévia e dedicação para que fosse possível realizar um bom trabalho.

Estratégia de ensino nº 2 – Mapas conceituais

A estratégia de ensino adotada no mês seguinte foi a elaboração de mapas conceituais. Optou-se por fazer um mês após a prática da dramatização para que os alunos adquirissem mais conhecimento a partir das aulas ministradas naquele mês, permanecendo o assunto “A importância da água”.

Para explicar a metodologia dos mapas conceituais, o professor construiu no quadro em conjunto com a turma um mapa conceitual da escola, contemplando os espaços físicos, os recursos humanos e a organização do educandário, visto que este era um assunto que os alunos conheciam e teriam facilidade para entender como se procede na elaboração de um mapa conceitual.

O professor sugeriu algumas etapas para facilitar a elaboração do mapa conceitual, baseado na metodologia de Moreira (2011b), tais como: organizar os conceitos, colocando os mais gerais de mais importância e abrangência no topo, preferencialmente destacando-os com formas geométricas diferentes dos outros ou utilizando letras maiúsculas e então ir agregando os demais conceitos; conectar os conceitos com linhas e os identificar, de acordo com suas relações e inter-relações; usar setas quando quiser dar um sentido a uma relação, lembrando que setas não são obrigatórias e que o mapa conceitual pode adquirir outras formas, não necessariamente ocorrendo de cima para baixo, podendo o conceito principal estar no centro.

Entendidas as orientações, os alunos passaram a construir seus próprios mapas conceituais. O professor lembrou que não existe um único mapa conceitual certo, que o mapa conceitual reflete o entendimento de cada um sobre o conteúdo naquele momento, bem como, que no mapa conceitual não existe um “fim”, pois nele podem ser acrescentados novos conhecimentos à medida que estes são aprendidos ou que o aluno perceba sua importância e relação com seu mapa conceitual.

Alguns alunos compreenderam com facilidade como elaborar o mapa conceitual, enquanto outros apresentaram dificuldades principalmente com os conectivos, não sabendo que palavras de ligação utilizar entre um conceito e outro, pois sabiam da necessidade de os relacionar. O professor os auxiliava, não dando respostas prontas, mas sim fazendo o aluno pensar e procurar encontrar palavras que expressassem a ligação entre os conceitos.

Esta tarefa de auxílio não foi fácil, visto que alguns alunos solicitavam a ajuda do professor a todo instante, mostrando-se inseguros quanto a utilização ou não de determinadas palavras e conceitos. Outros alunos permaneceram concentrados durante toda a prática, criando suas ligações entre os conceitos.

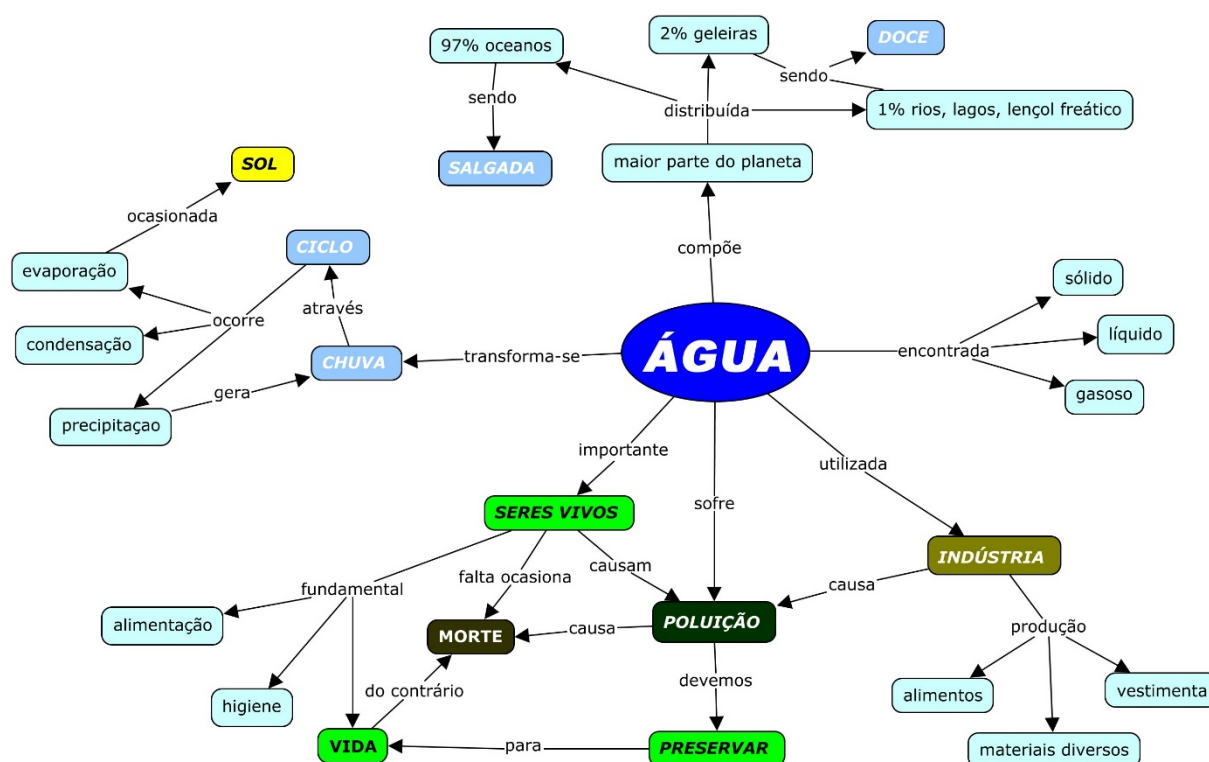
Na semana seguinte, o professor solicitou aos alunos que socializassem seus mapas conceituais com os colegas, apresentando suas percepções e relações entre os conceitos. Para isso, o mapa conceitual de cada aluno foi fixado no quadro e os alunos iam um por um explicando aos demais seu mapa conceitual. Eles puderam perceber que não havia nenhum

mapa conceitual igual ao outro, e que dispunham de conceitos em comum e conceitos diferentes, tendo sido um momento de importantes trocas entre os alunos.

Após, o professor solicitou que os alunos revisassem seus mapas conceituais, acrescentando novos conceitos e ligações, se assim achassem necessário. Todos os alunos fizeram modificações em seus mapas conceituais, por agora julgaram que estavam incompletos, a partir dos novos conhecimentos constatados no momento da apresentação de cada mapa conceitual.

Na outra semana os alunos foram até a sala de informática construir seus mapas conceituais no *CmapTools*, um *software* de mapeamento de conceito, o qual pode ser baixado gratuitamente na internet (<http://cmap.ihmc.us/>). Trata-se de um programa de fácil manuseio, no qual os alunos tiveram poucas dificuldades de operar. O professor fez uma demonstração a partir de uma televisão conectada em um computador e depois os alunos iniciaram a parte prática. O resultado de um dos mapas conceituais é mostrado a seguir:

Figura 1 – Mapa conceitual elaborado por aluno (A1) do 6º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pelo aluno A1 no software *CmapTools*.

Observa-se que este aluno conseguiu fazer importantes relações entre os conceitos, destacando palavras que julgou principais em maiúsculo e as dividindo em blocos. É possível observar, ainda, várias conexões entre os conceitos, como é o caso das palavras “poluição” e

“morte”, que se inter-relacionam com as palavras “seres vivos”, “vida” e “preservar”, assim como a palavra “chuva”, que é explicada através do “ciclo” que após a “precipitação” retorna para a palavra “chuva” novamente, recomeçando o “ciclo”.

O aluno também destacou com a cor verde os conceitos relacionados aos “seres vivos”, como a “preservação” e a “vida” e utilizou cores escuras para a “poluição” e a “morte”, e para a “indústria”, que de certa forma contribui com a “poluição”. Percebe-se, assim, como conceitos soltos podem se tornar complexos, à medida que se relacionam.

O mapa conceitual apresentado acima não foi elaborado em um primeiro momento da forma como está sendo visualizado, ele foi reorganizado várias vezes até se chegar ao resultado “final”. Esta é uma das vantagens da utilização do programa *CmapTools*, que permite mover os conceitos com facilidade, reestruturando-os quando necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver metodologias de ensino diferenciadas demandam mais tempo e planejamento do que aulas tradicionalmente expositivas, contudo, os resultados também se diferenciam. Ao concluir as estratégias de ensino abordadas teve-se clareza disto. Os alunos envolveram-se nas atividades e mostraram maior interesse do que em aulas apenas expositivas-dialogadas. Com essas estratégias, os alunos deixaram apenas de ouvir e opinar sobre o assunto em discussão, passando a serem sujeitos atuantes, protagonistas, produzindo seus próprios conhecimentos através das metodologias ativas de aprendizagem da dramatização e dos mapas conceituais.

Em ambas as metodologias se obteve êxito e a participação interessada dos alunos. Nem tudo ocorreu de modo harmonioso o tempo todo, tiveram momentos de desentendimentos, dúvidas, desânimos e incertezas, e falas como “não sei fazer/não vou conseguir”. Mas com paciência e motivação aos poucos as dificuldades foram sendo superadas e as práticas se concretizando.

Na estratégia de dramatização os alunos puderam utilizar sua criatividade, a linguagem oral e corporal, desenvolvendo o espírito de equipe e organização, expressando o modo de ver de cada um. Com os mapas conceituais as construções se deram do individual para o coletivo, onde foi possível perceber a singularidade de cada aluno e seu contexto no grupo, onde os trabalhos individuais contribuíram para a construção coletiva do conhecimento.

Nas duas estratégias os alunos sentiram-se desafiados a criar e inovar. Foram momentos gratificantes e potentes, sendo possível perceber a ampliação do conhecimento no diálogo dos alunos, em comparação entre o início e o final das atividades. Tais estratégias contribuíram para a autonomia dos alunos, os quais puderam perceber por meio das metodologias ativas que o ambiente escolar permite trocas participativas, onde não é só o professor que ensina, sendo possível eles próprios construírem suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10.ed. Joinville, SC: Univille, 2012.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

CARTA escrita no ano de 2070. **Crônicas de los Tiempos**. 2002. Disponível em: <<https://ambientalanalise.blogspot.com/2019/05/documentario-carta-escrita-no-2070.html>> Acesso em: 25 jun. 2020.

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira et. al. Inovação Didática - Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com “*peer instruction*”. **Janus**. Lorena, v.9, n. 15, jan./jul., p. 75-87, 2012.

MITRE, Sandra Minardi et. al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**. n.13, p. 2133-2144, 2008.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares. In: _____ **O que é afinal aprendizagem significativa?** São Paulo: Livraria da Física, p. 13-57, cap. 1, 2011a.

_____. Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares. In: _____. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Livraria da Física, p. 123-142, cap. 5, 2011b.

_____. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2011c.

NOVAK, Joseph D.; CAÑAS, Alberto J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29, jan.-jun., 2010.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de Aprendizagem**: texto introdutório. Porto Alegre/RS: UFRGS, 2010.

SANTOS, Luiz Carlos dos. Dramatização: uma possível técnica no processo ensino-aprendizagem. **Revista Gestão Universitária**. Belo Horizonte/MG, 2013. Disponível em:



<http://www.udemo.org.br/2013/Leituras/Leituras13_0054_DRAMATIZA%C3%87%C3%83O.html> Acesso em: 30 jul 2020.

SOUZA, Marilei de Melo Tavares. Dramatização como Recurso Pedagógico em Enfermagem. **Revista Pró-univerSUS**. Vassouras, v.1, n.1, p. 01-10, jul./dez., 2010.

CAPÍTULO 35

RESGATE DE BRINCADEIRAS ANTIGAS EM ESCOLAS DO CAMPO: ELOS ENTRE A TRADIÇÃO E A MODERNIDADE COM ENFOQUE NA APRENDIZAGEM CRIATIVA

Veronice Maria Kawalek, Mestranda em Ensino de Ciência e Tecnologia, UTFPR
Marcos Vinicius Pereira Ribeiro, Graduando em Educação do Campo, habilitação Ciências da Natureza e Matemática, UTFPR

Luciana Boemer Cesar Pereira, Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia, UTFPR.
Professora de Matemática, UTFPR

Eloiza Aparecida Ávila de Matos, Doutora em Educação, UNIMEP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, UTFPR

RESUMO

O presente estudo objetivou investigar como se dá o brincar no campo e as diferenças existentes entre as gerações, além do resgate dos brinquedos e brincadeiras antigas. Caracterizado como uma pesquisa de campo, na qual os dados foram obtidos por meio de questionários aplicados com alunos e pais da escola, durante o Programa Residência Pedagógica, posteriormente efetuou-se a análise quali-quantitativa. Como resultados, percebe-se que os brinquedos dos pais em sua maioria eram construídos, enquanto os filhos possuem mais brinquedos comprados. Percebe ainda que o lugar de brincar também mudou, os pais brincavam mais ao ar livre, já os filhos brincam mais dentro de casa. Ressalta-se a tecnologia presente no contexto do campo atualmente. A pesquisa de campo originou os seguintes produtos educacionais: Mostra de brinquedos e brincadeiras antigas e uma cartilha. Conclui-se que o brincar mudou com os anos, porém ainda são mantidos brinquedos e brincadeiras, passados de geração em geração, sendo uma temática interessante de estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras tradicionais, Ensino de Matemática, Educação do Campo, Aprendizagem Criativa.

INTRODUÇÃO

A infância é um período de conquistas e explorações, isso se deve a curiosidade e proatividade próprias das crianças que motivam ao conhecimento das coisas novas do mundo, nesse sentido o ato de brincar é algo nato e fundamental para o desenvolvimento de habilidades e aprimoramento de conhecimentos já existentes e os que serão agregados posteriormente (DOMINICO e LIRA, 2014).

Por meio da atividade lúdica a criança torna-se mais atenciosa, criativa, organizada, competitiva, sociável, sendo a brincadeira um mecanismo que proporciona que a educação ocorra de forma saudável e prazerosa, pois por meio da atividade ampliam suas capacidades

físicas, emocionais e mentais, sendo fundamental a utilização das brincadeiras no contexto escolar (SOUZA, 2016). Pereira e Sousa (2015) apontam, que ao introduzir o lúdico ao contexto escolar busca-se, através da brincadeira, atingir a aprendizagem por meio da interação, aprendendo a ganhar e a perder, conduzindo a novas descobertas e enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Diversas mudanças ocorreram com o tempo, através das crianças podemos ver tais mudanças de forma nítida, nesse sentido modificaram-se as roupas, os direitos e deveres, ao encontro desse sentido a forma de viver mudou (SOUZA,2016). Diante das modificações que aconteceram nos últimos anos, com a forma de brincar é fundamental resgatar as brincadeiras tradicionais no contexto educacional, pois esta atividade é importantíssima no desenvolvimento da criança, auxiliando a socialização da criança com o meio em que está inserida (RIBEIRO,2017).

No contexto da disciplina de geografia esse resgate cultural é denominado tipofilia, como Silva e Lopes (2014) explicam que tipofilia é a afetividade com o lugar e objetos ali existentes. Assim quando se recorda das brincadeiras existentes em determinada localidade e sente-se um sentimento bom, chamamos isso de tipofilia.

Com este trabalho, objetiva-se investigar como se dá o brincar no campo e as diferenças existentes entre as gerações, além do resgate dos brinquedos e brincadeiras antigas, tal como produto final desenvolveu-se uma mostra de brinquedos e uma cartilha com brinquedos e brincadeiras antigas como instrumento de ensino de matemática para as escolas do campo, com um enfoque da aprendizagem criativa. Portanto a escolha do tema dá-se pela importância de refletir sobre as contribuições do desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS

Desde muito tempo as brincadeiras são consideradas como elo de formação social e cultural, valores são repassados entre gerações como instrumento histórico nos mais diversos contextos de aprendizagem (PEDRAZZANI, JALANTONIO e IZA, 2010). Para tanto que a infância é recordada pelas brincadeiras e que por meio delas entende-se o que é dividir, cooperar, ganhar e perder.

Em vista disso, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras desde muito cedo são exibidas para as crianças, na qualidade de que se atinja o desenvolvimento delas e é muito lembrado, pois, fazem parte de uma infância de aprendizado, construção, descontração, imaginação,

interação e descobertas. Diante disto, destaca-se que “brincar não significa perda de tempo como também não é uma forma de preenchimento de tempo, mas uma maneira de se colocar a criança de frente com o objeto, muito embora nem sempre a brincadeira envolva um objeto” (BUENO, 2010, p. 21 *apud* BOHM, 2015, p. 04).

As brincadeiras antigamente estreitavam ligações e socializações com os laços coletivos, tanto que os pais contribuíam para isto, em contrapartida hoje tem ocorrido algumas modificações devidas as circunstâncias profissionais dos adultos. Tal como, os meios de comunicação e brinquedos eletrônicos tomam destaque no âmbito familiar de muitos, como fonte de lazer, como por exemplo os computadores, televisores, videogames, *tablets*, celulares e dentre outros (BOHM, 2015).

Para Bohm (2015) a ausência dos pais é um dos fatores que incubem a inserção da diversão tecnológica, pois certamente focam no crescimento profissional e pessoa de modo a atingir melhores condições de vida. Com as brincadeiras, exprime-se um peso histórico de construção cultural e desempenha uma relação de respeito a regras e dinâmica de grupo. Fato que hoje vem sendo desgastado pela cultura de jogos individuais virtualizados e com o desafio de criar games virtuais que dinamizem vivências em grupo.

Segundo Pedrazzani, Jalantonio e Iza (2010) a criança interioriza e desenvolve as relações emocionais e sentimentais, por meio das brincadeiras, quando convive com o outro, tal modo que o lúdico é evidenciado como um fator condicionante. Do mesmo modo que trabalha a capacidade física, percepção motora, equilíbrio e orientação espacial, assim como desenvolve aspectos cognitivos, participativos e solidários (PONTES *et al.*, 2018).

Sendo assim

o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (VYGOTSKI, 1987, p. 3 *apud* PONTES *et al.*, 2018, p.02).

Desde muito cedo, as crianças são colocadas em meio aos jogos, brinquedos e brincadeiras, ao que cabe destacar que o brincar viabiliza uma aprendizagem mais significativa e criativa, como bem lembrado por nossos familiares no resgate de valores e interação entre crianças e adultos. Do contrário as crianças em ambientes de jogos virtualizados ficam mais propícios para o sedentarismo, devido à falta de atividades que estimulem os músculos (PONTES *et al.*, 2018).

Num passado não tão distante as crianças tinham que usufruir da imaginação e criatividade para brincar, até mesmo criavam outras regras para as brincadeiras, pois não havia a imensidão de brinquedos que hoje existe, logo juntavam-se com alguns amigos e desfrutavam de algumas brincadeiras, dentre as mais comuns tinha: amarelinha, bolinha de gude, peteca, cantigas de roda, roda pião, soltar pipa, pega-pega, pique bandeira, queimada, esconde-esconde, carrinho de rolimã e outros – brincadeiras citadas nos questionários respondidos pelos alunos e seus pais.

Bohm (2015) destaca que durante as últimas décadas têm-se enfrentado muitos problemas no contexto escolar, relacionado com o modo de ensinar, tal como a inovação educativa que ganhou bastante repercussão, seja para aqueles que ensinam ou que estruturam os sistemas. Isto indica, que a concepção de jogos, brinquedos e brincadeiras ganham sentido e forma no contexto educacional, como modo de socializar e aproximar laços coletivos.

O brincar ganha destaque na vida da criança, pois atinge potencialidades funcionais na educação, o lúdico ganha forma e vida. Os brinquedos e as brincadeiras são orientados para representar uma ação funcional e criativa da aprendizagem infantil.

Da mesma maneira que

[...] a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é a outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de um problema, sob a orientação de um adulto ou um companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1989, p. 130 *apud* BOHM, 2015, p. 04).

O brincar é além do lazer. É o momento de traçar experiências tal como a primeira ferramenta de aprendizagem e de comunicação com o mundo. Assim como para Vygotsky (1991) a brincadeira é concebida em atividades sociais que traduzem a formação da criança. Isto é, a percepção e a linguagem das crianças são desenvolvidas pelo convívio em seu dia a dia e fortalecidas nas atividades que necessitam raciocinar, interagir, competir e cooperar.

APRENDIZAGEM CRIATIVA

A Aprendizagem Criativa é uma filosofia educacional que busca com que os alunos tornem-se mais criativos, proporcionando locais e metodologias que incentivem a criatividade (BURD, 2018). Essa abordagem educacional fundamenta-se em os “4 Ps” como explica Resnick (2013, p. 2-3):

- Projetos: As pessoas aprendem melhor quando trabalham ativamente em projetos que sejam significativos para si — gerando novas ideias, desenvolvendo protótipos e

refinando repetidamente. • Parcerias: A aprendizagem ocorre naturalmente quando é feita como uma atividade social, com pessoas compartilhando ideias, colaborando em projetos e ajudando no trabalho umas das outras. • Paixão: Quando as pessoas trabalham em projetos com os quais se importam, elas trabalham por mais tempo, se esforçam mais, persistem diante dos desafios e aprendem mais nesse processo. • Pensar brincando: A aprendizagem envolve experiências divertidas, como: testar coisas novas, explorar livremente diferentes materiais, testar limites, assumir riscos e repetir algo várias e várias vezes.

Ao construir seus brinquedos e brincadeiras os alunos estão colocando os 4 pilares da aprendizagem criativa em prática, conseqüentemente, a espiral da aprendizagem criativa pode ser observada, visto que primeiramente, as crianças imaginam como serão os seus brinquedos, então criam seu brinquedo ou brincadeira, ao brincar exploram o que construíram e compartilham suas ideias com os amigos, refletindo sobre as possíveis melhorias, imaginando e repetindo o ciclo (RESNICK, 2020).

Os brinquedos atuais têm um alto potencial tecnológico, interagem e se comunicam com as crianças, cheios de sensores que podem detectar movimentos, sons, gestos e entre outros (RESNICK, 2020). O autor ainda explica que se o brinquedo não for criado por conta própria não é garantia de que torne a criança mais criativa, e entender o que a criança pode fazer com o brinquedo é mais interessante do que o brinquedo pode fazer com a criança.

A tecnologia, neste caso, o brinquedo quando aplicados na sala de aula tornam-se ferramentas didáticas, ao encontro disso, Sombrio, Haeming e Ulbricht (2014) explicam que a utilização de tecnologia torna a aula mais dinâmica, personalizada e criativa.

Percebe-se que as intervenções pedagógicas baseadas em processos ativos de ensino veem a ludicidade como um objeto de grande importância para a aprendizagem na escola, ressaltando que a simples característica infantil do brincar já atrairia mais alunos para as aulas (SANTOS e GALEMBECK, 2018). Ao encontro disso, Resnick (2020) aponta que as escolas devem se parecer com jardins de infância, no qual as crianças exploram e brincam com os objetos, sendo levadas a imaginar, criar, explorar, compartilhar, refletir e imaginar novamente suas construções, esse ciclo é denominado Espiral da Aprendizagem Criativa.

A espiral da aprendizagem criativa está presente no contexto da fabricação dos brinquedos tradicionais visto que primeiro se imagina o brinquedo, posteriormente, este é criado então se explora a construção e compartilha-se com os colegas que refletem sobre o brinquedo como este pode ser melhorado e o ciclo se repete.

METODOLOGIA

Metodologicamente este trabalho foi estruturado como uma pesquisa de campo, definida por Gil (2002) como um estudo no qual se focaliza uma comunidade e tem o trabalho realizado na maior parte pelo próprio pesquisador. A pesquisa de campo tinha como objetivo investigar como se dá o brincar no campo e as diferenças existentes entre as gerações, além do resgate dos brinquedos e brincadeiras antigas. Os materiais desta pesquisa são originários de questionários que foram respondidos por alunos dos anos finais do ensino fundamental e seus pais, a análise dos questionários é do tipo quali-quantitativa, tabulados em planilhas do Excel, tais que foram analisados 25 questionários dos pais e 25 questionários dos alunos.

A pesquisa de campo e a mostra de brinquedos foram realizadas durante o Programa Residência Pedagógica, que busca inserir alunos dos últimos anos da graduação em escolas, para promover práticas de ensino e vivências do contexto escolar.

Buscou-se por meio de revisões bibliográficas aprofundar e fundamentar a perspectiva do tema brinquedo e brincadeiras. A pesquisa foi norteadada por meio dos descritores “brinquedos”, “brincadeiras” e “jogos antigos”, em seguida os artigos foram selecionados por meio da leitura dos resumos, para que a frente fossem analisados os textos na íntegra.

Os dados com questões objetivas foram tabulados em uma planilha do Excel e quantificados por meio de porcentagens e interpretados, já os dados das questões descritivas foram analisados e interpretados de forma que todas as respostas fossem atendidas, ressaltando que as brincadeiras e brinquedos que foram mais citados utilizamos como aporte para a mostra de brinquedos e brincadeiras, realizada na escola.

Como produtos educacionais da pesquisa de campo, foram elaborados:

- I Mostra de Brinquedos e Brincadeiras Antigas do Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira, localizado no município de Dois Vizinhos, Paraná. Realizada no dia 10 de outubro de 2018, no período da manhã.
- Cartilha intitulada: Brinquedos e Brincadeiras antigas como instrumento de ensino de matemática nas escolas do campo na perspectiva da Aprendizagem criativa, nela consta algumas brincadeiras e brinquedos (descritos na tabela 1) apontadas na pesquisa de campo e como as funciona, mediante suas regras e sua dinâmica. Este material pode ser um auxílio para que os professores possam resgatar as brincadeiras e brinquedos tradicionais no

contexto da escola, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem da matemática na perspectiva da aprendizagem criativa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

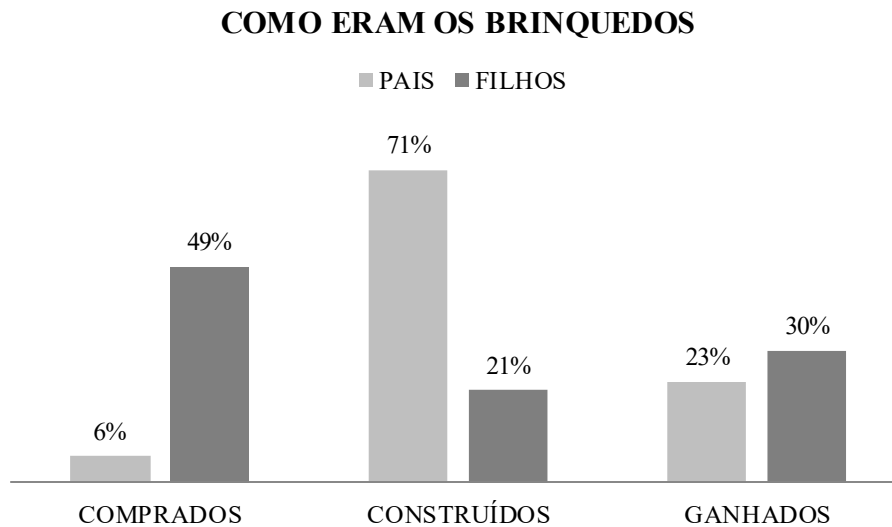
Nesta seção, busca-se trazer os dados obtidos por meio da análise dos questionários e da fundamentação que se apresenta durante o texto, aqui tem-se a explanação dos resultados da catalogação de 50 questionários, sendo respondidos 25 pelos alunos e outros 25 pelo seu respectivo responsável familiar.

O ponto de partida dos autores leva em consideração que o ato de brincar na vida da criança não passa por despercebido, no entanto possui grande destaque e importância em razão de que atinge e desenvolve potencialidades na educação das mesmas, o lúdico transforma-se em criatividade, à vista que os brinquedos e brincadeiras apresentam a criatividade da aprendizagem infantil.

A pesquisa de campo situou os autores acerca de alguns panoramas, que foram analisados a partir de categorias:

Na categoria A, o questionamento visa entender como eram os brinquedos, os resultados podem ser vistos na Figura 1. Ao longo das gerações, perdeu-se o costume de fabricar os próprios brinquedos, tal percepção está presente na amostra analisada, na qual os pais construíam os seus brinquedos, diferentemente dos filhos que são comprados ou ganhados na maioria das vezes. Assim identificado que cerca de 71% dos brinquedos dos pais eram construídos por si próprio, enquanto que cerca de 21% dos brinquedos das crianças são construídos, em contrapartida 49% dos brinquedos delas são comprados, já por outro lado 6% dos brinquedos dos pais eram comprados. Em relevância a isto cerca de 23% dos brinquedos dos pais eram ganhados, já para seus filhos a margem é de 30%.

Figura 1: Categoria A: Como eram os brinquedos.



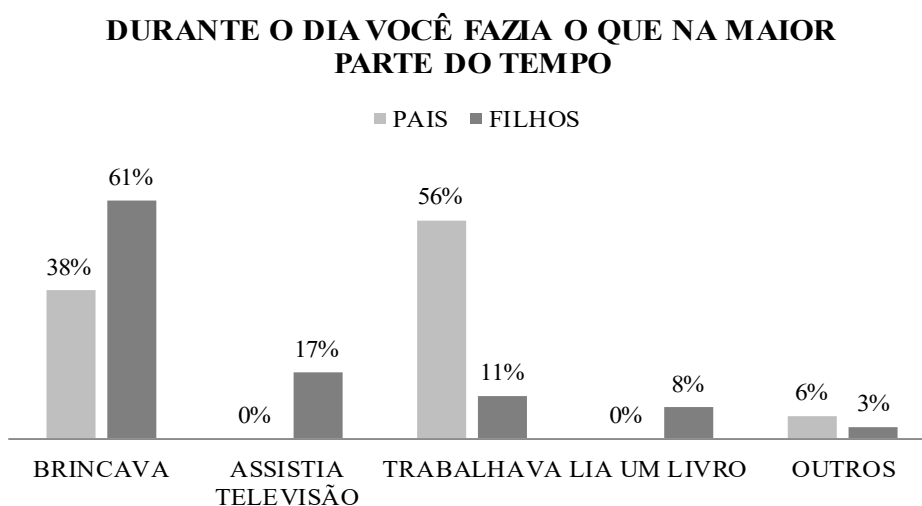
Fonte: Autoria própria.

Analisa-se os números percentuais dos brinquedos dos pais, tais que indicam que naquele período, quando crianças, davam importância pela confecção do seu instrumento de brincadeira, o questionário não visou identificar as causas da confecção dos brinquedos, ou seja, se eles eram confeccionados devido à falta de recursos financeiros ou pelo convívio social. Mas vemos que os brinquedos comprados, percentual de 6%, era em menor número. E tem-se como comum ganhar brinquedos, especulando que seja brinquedos passados por gerações ou doação de outras famílias, por falta de serventia.

Todavia para os filhos destaca-se que os brinquedos existentes na roda de brincadeiras são frequentemente comprados, embora que os brinquedos ganhados e construídos não estão tão distantes. Porém, presume-se que diante a característica da facilidade de se encontrar uma variedade de brinquedos no mercado, acaba por facilitar a sua compra, desviando-se do processo trabalhoso e criativo de criar os brinquedos.

Essa concepção de fazer os próprios brinquedos e outros materiais, pode ser presenciada ao estudar o Movimento Maker, como explicam Resnick e Rosenbaum (2013) que o Movimento Maker baseia-se na concepção de *Do It Yourself* (DIY), cuja tradução é faça você mesmo, em que os indivíduos orgulham-se de suas criações e sentem prazer por terem feito algo. No caso desta pesquisa, percebe-se que as pessoas alegram-se ao relatar os passos da criação dos brinquedos e os resultados obtidos.

Figura 2: Categoria B: Atividades desenvolvidas durante o dia.



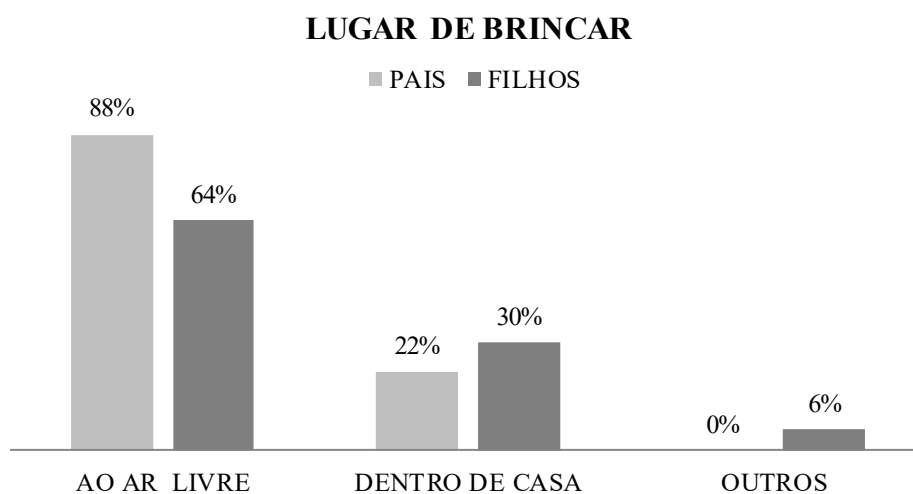
Fonte: Autoria própria.

A categoria B, trata das atividades realizadas durante o dia, como pode ser visto na Figura 2, destaca-se que a maioria dos pais entrevistados trabalhava quando era criança, enquanto os filhos apontam que brincam na maior parte do dia. Podendo identificar que consideravelmente 38% destina a frequência que os pais passavam o tempo a brincar, em contrapartida que seus filhos passam em torno de 61% do dia, em comparação com as demais atividades supracitadas. E com grande distanciamento tem-se que 17% do tempo as crianças passam a assistir televisão, enquanto que na época os pais cercavam a margem de 0%. Em vez disso, os pais passavam a maioria do seu tempo a trabalhar, 56% do tempo, do contrário seus filhos passam em torno de 8%. Outra atividade citada partia da leitura, tal que para os pais cerca de 0% do tempo era destinado para isto, já seus filhos comumente aos 8% do tempo. E outras atividades, os pais geriam em cerca de 6% do tempo e seus filhos com 3%.

Aqui acentuasse a respeito das atividades e percebe-se os contextos históricos vividos pelos dois personagens, pais e filhos, tal como na época os pais contribuíam muito mais no trabalho doméstico ao invés de brincar, assistir televisão ou ler, divergente a isto os filhos passam a maioria do tempo a brincar.

Na categoria C, os dados tratam do lugar de brincar. Percebe-se que no campo ainda acontecem muitas atividades lúdicas em espaços ao ar livre, porém nos últimos anos, há uma grande ocorrência destas dentro de casa, como pode ser visto na Figura 3.

Figura 3: Categoria C: Lugar em que o público da pesquisa brincava.



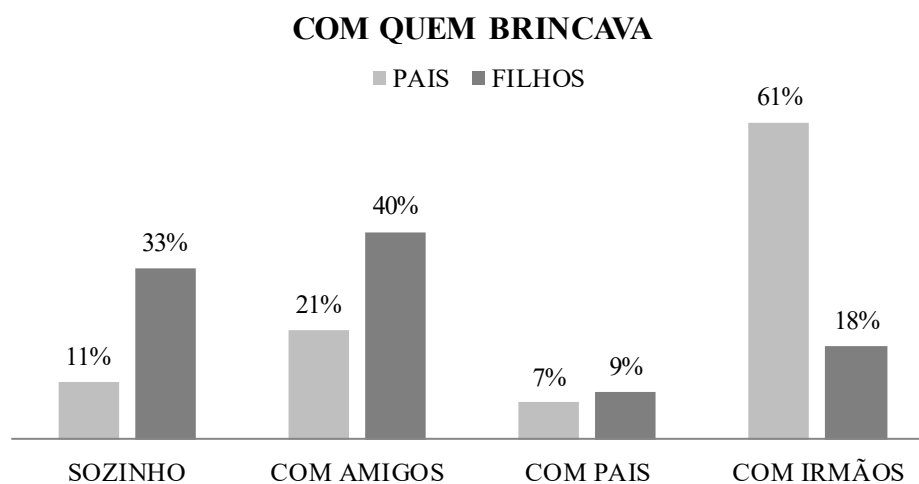
Fonte: Autoria própria.

Nesta categoria, observa-se que há um tempo atrás os pais procuravam muito mais para brincar sobre o ambiente ao ar livre, 88% prioritariamente, ao invés de dentro de casa (22%), assim vislumbra uma ideia de que eles semeavam brincadeiras tradicionais do que privar-se destas. Por outro lado, seus filhos diversificam sobre o espaço de brincar, a ter que opcionalmente 64% brincam ao ar livre, 30% dentro de casa e 6% em lugares distintos. Ou seja, as crianças direcionam suas diversões para além das brincadeiras.

Na categoria D, são analisados os dados com quem brincava, cujos dados podem ser vistos na Figura 4. Ainda neste contexto, as brincadeiras tornaram-se mais individuais, porém quando praticadas de forma coletiva envolvem amigos e irmãos. Nesse sentido, como pode ser analisado na Figura 4, pode-se perceber que a maioria dos filhos brincavam sozinhos, enquanto que a maioria dos pais brincavam com os irmãos ou irmãs.

Tal como mostra que, os pais quando questionados indicam que cerca de 61% das suas brincadeiras eram compartilhadas com seus irmãos, 21% com seus amigos, 11% sozinho e apenas 7% com seus responsáveis. Enquanto que as crianças, quando questionadas, apontam que cerca de 40% das suas brincadeiras são feitas com amigos, 33% são brincadas sozinhos, 18% com seus irmão e apenas 9% com seus pais. Entende-se que nesta categoria deve haver suas particularidades ao nível familiar, sobre a questão de morada, se moram longe ou não de amigos, se possuem ou não irmão e até mesmo sobre a disponibilidade de pais para com o lazer e aprendizagem de seus filhos.

Figura 4: Categoria D: Com quem brincava o público da pesquisa



Fonte: Autoria própria

Vê-se que a tecnologia está presente no campo e que esta modificou as formas de viver no campo, pois quando perguntados a respeito, muitos alunos alegaram dos benefícios trazidos por esta, na facilidade do acesso a pesquisa de objetos de pequenas ou longas distâncias, sendo um ponto positivo o conhecimento que pode ser adquirido. Percebe-se, que mesmo estando tão presente na vida das pessoas, a tecnologia ainda é pouco utilizada na educação (SOMBRIO, HAEMING e ULBRICHT,2014).

Em contrapartida há também pontos negativos diante ao acesso aos meios tecnológicos, muitas vezes perde-se muito tempo com redes sociais e demais aplicativos, fazendo com que falte tempo para desenvolver as atividades do dia a dia, sendo raras as trocas de afeto com familiares em muitos lares modernos, além disso, crianças crescem com uma alta capacidade intelectual e mental, porém muitas vezes são sedentárias.

Diversas são as brincadeiras que foram citadas no cotidiano de pais e filhos, como visto na Tabela 1. Brincadeiras estas consideradas antigas e que são brincadas nos dias de hoje.

Tabela 1: As brincadeiras que surgiram na pesquisa.

BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS	OCORRÊNCIA
Casinha	11
Esconde-esconde	29
Pega-pega	30

Boneca/urso	12
Pula-corda	14
Fazendinha	1
Cabra-cega	4
Bola	16
Bicicleta	10
Peteca	2
Amarelinha	3
Caçador	7
Roda-roda	3
Vídeo game	1
Passa anel	2
Carrinho/carinho de rolimã	18
Mamãe-cola	2
Estope	1
Rolar na grama	2
Piscina	1
Subir em árvores	4
5 marias	2
Escolinha	1
Bolinha de gude	4
Bate bate	1
Pula elástico	4
Balanço	2
Pião/jogar pedrinhas/oiô	4
Bets	3

Fonte: Autoria própria.

Como para Bohm (2015) as crianças elucidam as brincadeiras como forma de direcionar não só apenas para lazer, mas dominar temas, possibilitar compreender o brinquedo até o convívio social, já que a brincadeira é condicionante para o desenvolvimento intelectual da criança. Tanto brinquedos quanto brincadeiras sofreram avanços e tornaram-se mais

tecnológicos, assim, as brincadeiras não chamam a atenção como as modernas e muitas vezes nem se brinca mais.

PRODUTOS EDUCACIONAIS

Como resultados desta pesquisa surgiram dois produtos educacionais, que são relatados abaixo:

1. I Mostra de Brinquedos e Brincadeiras Antigas do Colégio Estadual São Francisco do Bandeira

No dia 10 de outubro de 2018 após todos os dados catalogados, discutidos, analisados e brinquedos confeccionados, aconteceu a I Mostra de Brinquedos e Brincadeiras Antigas do Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira, no município de Dois Vizinhos, Paraná.

Primeiramente, foi trabalhado um texto que falava sobre a importância dos brinquedos e das brincadeiras no desenvolvimento humano. Em seguida os alunos dos 6.º e 7.º anos ficaram encarregados de desempenhar o papel de monitores e ensinar os demais colegas as brincadeiras que não eram muito conhecidas.

No saguão do colégio ficaram expostos brinquedos antigos que pertencem aos alunos, eram eles: carrinhos de madeira, bonecas de pano, ioiô, peteca entre outros. Foi montado no mesmo espaço uma réplica de uma casinha com panelinhas, bonecas, ursos e bolinho de barro. Uma escolinha foi organizada bem próxima, também com intuito de exposição. Para experimentação nas mesas do saguão ficaram os jogos de tabuleiro, que eram: ludo, trilha, dama, dominó, jogo da velha e 5 Marias.

No pátio da escola estavam dispostas as amarelinhas, cordas para pular e os arcos também chamados de bambolê. Na quadra as brincadeiras aconteciam com quatro pares de pernas de pau, cinco petecas, bolinhas de gude, cabra cega, carrinho de carretel, corruíu ou motor-serra de brinquedo. Os alunos circulavam pelas brincadeiras, brincando com o que lhes chamavam mais a atenção. Por fim, foi realizado um campeonato inter-turmas de queimada, também conhecido como caçador.

A apresentação do projeto teve duração de três aulas e ocorreu em comemoração ao dia da criança e o mais interessante é que mesmo com o wi-fi da escola ligado e os alunos tendo

acesso livre a ele, não atrapalhou o desenvolvimento das atividades. Houve a participação de praticamente todos os alunos, professores e funcionários do colégio.

2. Cartilha Brinquedos e Brincadeiras Antigas como Instrumento de Ensino de Matemática nas Escolas do Campo na Perspectiva da Aprendizagem Criativa

A cartilha surgiu com o objetivo de propor práticas de ensino de matemática utilizando brinquedos e brincadeiras antigas na perspectiva da aprendizagem criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do trabalho, percebe-se que o brincar mudou com os anos, porém ainda são mantidos brinquedos e brincadeiras, passados de geração em geração, sendo uma temática interessante de estudo.

A investigação aponta que através de brinquedos e brincadeiras antigas, pode-se trabalhar diversos conteúdos da educação básica. Ressalta-se a disciplina de matemática que muitas vezes é vista como abstrata e monótona e que através de novas formas de ensino, esta concepção pode modificar-se. Um exemplo é a cartilha desenvolvida como um dos produtos da pesquisa, esta pode ser utilizada em diversas escolas, tendo os brinquedos e brincadeiras como instrumento de ensino de matemática na perspectiva da aprendizagem criativa.

REFERÊNCIAS

BOHM, O. Jogo, brinquedo e brincadeira na educação. **Uniedu**. Programa de Bolsas Universitárias do Estado de Santa Catarina. 2015. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/pos-graduacao/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas-ate-2017/ciencias-humanas/101-especializacao-ciencias-humanas>. Acesso em 30 mai. 2020.

BURD, L. Afinal, o que é Aprendizagem Criativa, Aprendizagem Criativa na escola, **Revista Faber Castell**. 2018.

DOMINICO, E., LIRA, A. C. M. A infância e o brincar: o lugar da ludicidade na vida das crianças do campo. **Cadernos da pedagogia**, São Carlos, ano 8 v.8 n.15, p. 18-30, julho-dezembro, 2014.

GIL, A. C., **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

PEDRAZZANI, D.S.; JALANTONIO, R.; IZA, D.F.V. Atividades de brincadeiras tradicionais: uma proposta em programas intergeracionais. **EFDeportes, Revista Digital**. Buenos Aires, año

15, n. 151, diciembre, 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd151/brincadeiras-tradicionais-em-programas-intergeracionais.htm>. Acesso em: 22 mai. 2020.

PEREIRA, D. R., SOUSA, B. S., A contribuição dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem de crianças de um CMEI da cidade de Teresina, **Revista Fundamentos**, v. 3, n.2, 2015.

PONTES, M.A.; MIRANDA, T.S.; DINIZ, J.; RIBEIRO, E.C.R.; MARTINS, V.S. Brincadeiras antigas: sua relevância no processo de aprendizagem na educação infantil. In: V Congresso Nacional de Educação. Olinda – PE. **Anais...** 2018. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD4_SA9_ID1123_17092018160141.pdf. Acesso em: 22 mai. 2020.

RESNICK, M. **Dê uma chance aos P's: Projetos, Pares, Paixão, Pensar Brincando**, 2014.

RESNICK, M. **Jardim de infância para a vida toda por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos**. Edição Kindle, Porto Alegre, Editora Penso, 2020.

RESNICK, M., ROSENBAUM, E. **Desenhando para a Exploração Criativa**, 2013.

RIBEIRO, J. C., A importância de resgatar as brincadeiras tradicionais no cotidiano escolar das crianças, **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 8, n. 2 (22. ed.), p. 813-827, ago./dez. 2017.

SANTOS, V. G. dos, GALEMBECK, E. Aprendizagem criativa e significativa como estratégias para trabalhar com ciências com as crianças: investigar, criar, programar. In: **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC**, 2017.

SILVA, G. da, LOPES, C. S. **Topofilia e topofobia: um estudo da percepção ambiental de alunos do ensino médio em Paçandu – PR**, Cadernos PDE: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, Paraná, 2014.

SOMBRI, G. de S.; HAEMING, W.K.; ULBRICHT, V.R. Aprendizagem criativa na educação utilizando jogos e gamificação. **Revista Hipertexto**, Rio de Janeiro, v. 4, n.2, p. 37-49, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=hipertexto&page=article&op=view&path%5B%5D=642&path%5B%5D=658#>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SOUZA, J. W., Brincadeiras na escola: campo e cidade, **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v.7 n.3, 20 ed., p. 1161-1175, agosto. 2016.

VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação Social da Mente**. 4ª ed. SP : Martins Fontes Editora, 1991.

CAPÍTULO 36

DOI: 10.47402/ed.ep.c2021196336462

O ENSINO DE QUÍMICA E LIBRAS: ALGUMAS REFLEXÕES PEDAGÓGICAS

Nathany Pereira de Brito Carvalho, Licencianda em Química, IFPI
Maria de Fátima Cardoso Soares, Doutora em Biotecnologia, UFPI. Professora, IFPI

RESUMO

Na atualidade do país em que vivemos, podemos perceber dentro das salas de aula a constatare luta de uma língua que a cada dia cresce e que principalmente precisa ser mais reconhecida pela população, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) que é usada por pessoas surdas e por ouvintes, pois além de ser a segunda língua oficial do Brasil, é o meio de comunicação da comunidade surda entre si e com pessoas ouvintes. Junto com essa língua temos o trabalho e a dedicação de profissionais que sempre se empenham para que os alunos surdos tenham um melhor desempenho em todas as disciplinas, e que assim possam entender de maneira mais fácil e direta todo o conteúdo passado pelos professores em todas as aulas, os Intérpretes. Dentre todas as disciplinas que são cursadas em todos os anos letivos, temos a Química, ditada por muitos como uma matéria difícil, e principalmente para os surdos, se tornando ainda mais complicada, por ter muitos cálculos, fórmulas e símbolos que infelizmente não tem sinais na LIBRAS, e assim dificultando tanto para o aluno surdo ao aprender como para o intérprete na hora de ensinar.

PALAVRAS-CHAVE: LIBRAS. Intérprete. Química. Surdo.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem o intuito de destacar a função exercida pelos intérpretes de LIBRAS dentro do contexto educacional evidenciando a importância desses profissionais na evolução educativa dos alunos surdos, bem como a necessidade da inclusão dentro do ambiente escolar, para que assim o desenvolvimento do conhecimento seja de forma acelerada. A importância e necessidade da inclusão dentro do meio educacional em nosso país está cada vez mais visível, no que se refere desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Dentre as formas de proporcionar inclusão no meio social tem-se a presença de uma língua, que dispõe de gramática própria e sinais específicos, para assim melhorar a comunicação (SALES, et.al, 2015).

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é usada por pessoas surdas e por ouvintes, pois além de ser a segunda língua oficial do Brasil, é o meio de comunicação da comunidade surda entre si e com pessoas ouvintes. A cada dia que passa observa-se esta comunidade crescendo,

e por tanto a necessidade de aprender essa língua se torna ainda maior, para que assim exista de fato diálogo entre ambas as partes.

Dentro da LIBRAS, temos profissionais que corroboram para um melhor desempenho da mesma, fazendo com que ela seja difundida e compreendida por muitos, e neste meio encontra-se os intérpretes de LIBRAS, que estão presentes dentro das escolas de ensino regular para auxiliar os alunos que tem deficiência auditiva. O trabalho desses intérpretes é de suma importância para os alunos que tem essa deficiência, pois quando se insere este profissional na sala de aula, está trazendo a possibilidade de estes alunos receberem informação através da sua língua, e por meio de uma pessoa competente (GUARINELLO et al., 2009).

Quando levamos essa idéia para o âmbito escolar precisamos destacar primeiramente sobre o decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que segundo Lemos e Chaves (2012) afirmam a importância da inclusão, e principalmente da LIBRAS como uma disciplina curricular, além de evidenciar a relevância de instrutores e interpretes na escola, e de suas formações, para que assim possam saber lidar com esses alunos surdos que por sua vez tem seus direitos assegurados pela lei, para que então possam ter acesso a uma educação de qualidade.

Ao analisar os conteúdos que são dispostos na disciplina de Química e que são produzidos nas escolas, podemos destacar um como sendo além de importante um dos mais difíceis, a disciplina de Química, visto que seus aspectos envolvem uma simbologia bem particular, caracterizada por sinais, fórmulas símbolos e experimentos que exigem empenho para aprendê-los. Esse ensino em comparação a outras disciplinas ainda gera medo e receio por parte de alguns alunos pela dificuldade que o cerca (ROCHA; VASCONCELOS, 2016). E ao transladar tudo isso para o aluno surdo, acaba tornando-se um trabalho mais difícil, principalmente na falta de um intérprete para auxiliar neste processo.

Mas, quando citamos dificuldades, elas não existem apenas para o aluno surdo ou para o professor da disciplina, ela também está presente no papel do intérprete, e essas dificuldades precisam ser levadas em consideração, e de acordo com Sousa e Silveira (2011) os intérpretes ao repassar os conteúdos de Química para seus alunos, sentem dificuldades neste processo, e mais ainda no que se refere aos vários e diferentes termos que são empregados na mesma.

Nos dias que correm, é notória a constante luta desta língua, a LIBRAS, e com ela também é possível reconhecermos a magnitude dos intérpretes que por sua vez tem um papel fundamental na vida de alunos surdos. Porém, existem fatores que acabam por dificultar na

atuação desses profissionais, o que acarreta situações trabalhosas. Com base no que já foi dito, é possível compreender o quão importante é a atuação destes profissionais, porém é preciso identificar as dificuldades para que assim elas possam ser amenizadas, e conseqüentemente, diminuir as rupturas e as falhas no ensino dos alunos surdos.

Por tanto, a presente pesquisa voltada para a realidade pedagógica que engloba os intérpretes de LIBRAS dentro da sala de aula, em específico na disciplina de Química é importante para conhecer a realidade dos mesmos, assim como perceber o papel fundamental que esses profissionais realizam com alunos surdos. Assim sendo, os resultados alcançados na pesquisa contribuirão para uma reflexão aprofundada e que irá permitir uma intervenção de forma positiva nesse contexto educacional.

UMA ANÁLISE TEÓRICA SOBRE LIBRAS E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Perante o que foi estabelecido pelas leis, tem-se as que regem a educação inclusiva, que envolve todos os sujeitos, e que devem ser respeitados e atendidos mediante as suas particularidades. (MENESES; KLIMSA, 2014) Diante dessa afirmação o presente estudo é voltado a análise da prática pedagógica dos profissionais que colaboram para uma inclusão efetiva nas escolas, os intérpretes de LIBRAS, dessa forma os tópicos seguintes irão tratar sobre a relação existente entre a educação de surdos, o ensino de Química e relevâncias desses profissionais no ambiente escolar.

Referindo ao contexto histórico, o ano de 1856 um professor chamado Eduard Huet chegou ao Brasil. Ele era surdo e estava vindo da França para morar no Brasil, e trouxe consigo o alfabeto manual de seu País de origem, além de alguns outros sinais. Com o passar do tempo após sua chegada, alguns surdos brasileiros começaram a ter contato com Língua de Sinais Francesa (LSF), e então iniciou-se a construção da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). No ano posterior a chegada de Ernest, foi fundado o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM) no Rio de Janeiro, mas antes desse grande passo, os surdos passaram os dias ruins (MONTEIRO, 2006).

Ainda de acordo com Monteiro (2006), nas décadas que antecederam essa evolução existiam famílias que não aceitavam os filhos que nasciam surdos, pois eles eram considerados “anormais”, e por isso os escondiam em suas casas. Por muitos anos as pessoas surdas não entendiam a importância de ter uma comunicação efetiva entre si e com os ouvintes que lhes proporcionasse uma vida melhor, e durante anos a forma como eles tentavam dizer o que

sentiam ou o que queriam era usando apenas mímica e gestos soltos, o que sempre era a causa de se sentirem estranhos e conseqüentemente isolados da sociedade, mas com a evolução dos anos isso foi deixado de lado, e a identidade surda e sua cultura foram criando vida, assim como o desenvolvimento cognitivo e de linguagem dessas pessoas.

A LIBRAS teve uma grande e importante influência da (LSF), que foi trazida ao Brasil, e a sua propagação deu início a Língua Brasileira de Sinais, como também foi o ponta pé inicial para o levantamento do Instituto Nacional para Surdo-Mudo (INSM), atualmente o Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES).

A escola do INES era o ponto de convergência e referência dos professores de surdos e dos próprios surdos da época. Eles usavam a língua de sinais francesa, trazida por Huet, e misturavam com a existente no país. Esta mistura originou mais tarde a língua brasileira de sinais – LIBRAS, que usamos hoje [...] (MORI; SANDER, 2015, p 10).

De acordo com INES (2001), a LIBRAS tem o seu reconhecimento, ou seja, existem leis que predominam quando o assunto é educação de surdos, pois esta é tão importante quando a educação de alunos ouvintes. A relevância do reconhecimento da LIBRAS é dada pelo decreto 5.623, de dezembro de 2005, no qual, regulamenta a Lei 10.436 de 22 de abril de 2002.

Considerando os pontos já citados, a LIBRAS é um meio de comunicação e de expressão legal, na qual é garantida pela Lei 10.436/2002, onde todas as crianças e adolescentes surdos têm direito a uma educação de qualidade. Um dos artigos que compõe esta lei afirma:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seu nível médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Mediante o artigo acima citado, fica clara a necessidade de políticas ativas que garantam a inclusão dentro dos estabelecimentos educacionais, pois dessa forma os sujeitos a quem se referem a lei terão uma educação de qualidade perante as necessidades dos mesmos.

Por tanto, para que exista um desenvolvimento considerável de pessoas que tem necessidades especiais por meio da educação, é oportuno que esse processo seja feito de forma inclusiva e de acordo com as peculiaridades de cada um.

Nos próximos parágrafos serão evidenciados a relação do intérprete no contexto escolar.

Quando se fala de escolas inclusivas, tem-se que ter em mente que a inclusão de verdade acontece com a participação de todos, é preciso existir políticas públicas ativas no meio social. Ao destacar a educação de surdos como ponto fundamental, é preciso levar em conta que

essas pessoas não precisam aprender só a primeira língua, mas também o português, o inglês, o espanhol, e as demais disciplinas curriculares da escola. E é por isso que existe um mediador para esse processo, no qual, a comunicação dentro do âmbito escolar é de sua responsabilidade, o intérprete de LIBRAS. Contudo, a existência de um intérprete na escola, não à faz mais inclusiva, pois esse processo é de responsabilidade de todos (MELO, 2018).

Algumas pessoas acreditam que o trabalho de um intérprete educacional se limita apenas em traduzir o que é repassado pelo professores em sala de aula. Efetivamente a elaboração de atividades é de responsabilidade do professor, mas o Intérprete de LIBRAS deve ter contato com o planejamento pois ele também deve e precisa planejar suas atuações e preparar as aulas para então se preparar para a interpretação em sala. No caso de dúvidas sobre o conteúdo, não sabendo como mediar a explicação do professor, é preciso entender para interpretar, por tanto essas duvidas deverão ser sanadas com antecipação para que não se prejudique o processo cognitivo do aluno surdo. (SANTOS; GRILLO; DULTRA, 2010).

Dentro desse contexto, e relacionando à escola, sabe-se que a mesma por ser um ambiente educativo tem como função a manutenção e difusão da cultura, por tanto, é essencial que esse espaço seja o mais acessível possível para as pessoas que necessitam dele. Sendo assim, a participação das pessoas que contribuem para o alcance da inclusão devem ser citados, especialmente os intérpretes de LIBRAS (SOUSA, 2015).

Ao ouvir a palavra Química, muitos alunos têm em mente a dificuldade que esta disciplina carrega, pela necessidade de compreensão de formulas e uma simbologia específica, o que na maioria das vezes leva-os a apenas memorizar o que é repassado em sala de aula e conseqüentemente a não entender nada a respeito das informações que foram dadas, assim como decorar formulas e conhecimentos que deveriam ser fixados para melhor proveito futuramente, e esses fatores contribuem para o desinteresse na disciplina (SANTOS et al, 2013).

O Ensino de Química dentre muitas coisas exige que o docente tenha um real engajamento quando o assunto for conhecimento científico, e principalmente ter ética e postura mediante a sua função e as práticas pedagógicas aplicadas, nas quais devem estar relacionadas com o cotidiano dos alunos, para que assim cada aula planejada não perca seu principal fundamento ao ser executada, que é, sobretudo incentivar os discentes a cada vez mais procurarem conhecimento, pois assim irão atribuir cada vez mais com suas respectivas competências e habilidades (BERNARDELLI, 2004).

Quando relacionamos todos esses aspectos do ensino de Química voltado para os alunos surdos, observamos que, a ciência por si própria tem muitos termos específicos que dificultam na hora da interpretação, e a Química é uma das ciências que mais tem símbolos e termos específicos, e isso acaba trazendo a tona discussões acerca das dificuldades encontradas para transmitir o conteúdo para os alunos surdos através da língua materna deles, a LIBRAS, visto que:

[...] a especificidade da linguagem e dos termos químicos – átomo, elétron, mol, íon, próton, dentre outros –, que não compõem o rol de terminologias dos dicionários da LIBRAS, pode ser um elemento dificultador da construção de sentidos dos conceitos químicos e, conseqüentemente, sua tradução do português para LIBRAS (Sousa; Silveira, 2011, p. 38).

Este trabalho de pesquisa tem como Objetivo Geral: Investigar a relevância dos intérpretes de LIBRAS no desenvolvimento cognitivo dos alunos surdos na disciplina de Química, já os Específicos são: Analisar pedagogicamente a relação ensino e aprendizagem dos Intérpretes de LIBRAS; Refletir a relevância profissional dos intérpretes na vida educacional dos alunos surdos e identificar as principais dificuldades que os intérpretes de LIBRAS enfrentam na disciplina de Química.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A presente pesquisa tem caráter descritivo e exploratório. Descritiva, pois necessita que o pesquisador tenha informações suficientes a respeito do objeto pesquisado, e exploratória por ter como foco principal uma maior intimidade com o tema a ser trabalhado, e assim poder construir hipóteses que favoreçam a resolução do problema gerado (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

De acordo com Praça (2015), os métodos qualitativos envolvem as relações existentes entre a problemática e as hipóteses que, entretanto, não podem ser discutidas por meios numéricos, pois tudo será analisado de forma indutiva. Por tanto através de uma pesquisa qualitativa será buscado aderir mais conhecimento acerca das dificuldades enfrentadas por intérpretes de LIBRAS.

Neste estudo foi desenvolvido um questionário contendo 10 perguntas abertas baseadas nas pesquisas bibliográficas já feitas e na problemática envolvida, onde as questões têm as seguintes abordagens: o tempo que este profissional atua na área de Intérprete de LIBRAS, quais as principais dificuldade enfrentadas por ele na sala de aula, principalmente na disciplina de Química, a relação ensino aprendizagem e quais as melhorias que poderiam ser implementadas para um melhor desempenho no processo de ensino e aprendizagem. De acordo

com Chaer, Diniz e Ribeiro (2012) um questionário ao ser aplicado deixa de ser somente um conjunto de questões e passa a ser um importante e necessário item da pesquisa.

Este trabalho foi desenvolvido com 5 Intérpretes de LIBRAS de escolas públicas da cidade de Parnaíba, onde foi observado a realidade desses profissionais e identificado as principais características envolvendo as dificuldades e o processo ensino aprendizagem, colaborando assim para melhorias e um aprofundamento neste campo de pesquisa.

A escolha da coleta de dados foi feita por intermédio de um questionário online (devido a Pandemia da COVID-19) enviado a cada intérprete de LIBRAS, com o intuito de deixar o profissional o mais confortável possível ao responder as perguntas abordadas. Para fazer a identificação dos sujeitos pesquisados ao decorrer do texto, foi determinada uma letra do alfabeto a cada intérprete para diferenciá-los e a fim de preservar as suas identidades, ficando da seguinte forma: Intérprete A, Intérprete B, Intérprete C, Intérprete D, Intérprete E.

A análise de dados foi feita após a aplicação do questionário para os intérpretes de LIBRAS, levando em consideração que, todas as respostas foram analisadas detalhadamente de forma qualitativa para um melhor entendimento das perspectivas desses profissionais sobre sua atuação, e assim foram verificadas possíveis transições a fim de aprimorar o trabalho dos intérpretes.

A análise de conteúdo realizada foi feita com total e completa responsabilidade acerca das informações obtidas nesta pesquisa. Autores abordam a respeito das análises de conteúdo, destacam que esse tipo de pesquisa tem como foco principal a palavra, tendo em vista que essa técnica faz uso de categorias, onde o texto é um meio de expressão, e dessa forma o analista tende a agrupar as unidades do texto que se repetem, entendendo expressões que possam representá-la (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

OS INTÉRPRETES DE LIBRAS E O ENSINO DE QUÍMICA: ELEMENTOS PARA CARACTERIZAÇÃO

O ano de 2020 foi marcado por acontecimentos atípicos, e que diante disto, tivemos que nos reinventar, por tanto, nos adaptar a algumas mudanças foi necessário. Sendo assim, a amostra pesquisada contou com a colaboração de 5 (cinco) Intérpretes de LIBRAS e foi realizada de forma online. Os intérpretes questionados são 04 (quatro) do sexo feminino, e 01 (um) do sexo masculino, totalizando 100% da amostra. Destes, quatro deles possuem o título

de especialista, e um com graduação, sendo que todos têm um cargo de celetista, e possuem uma carga horária semanal de 20h.

Dessa forma a análise dos dados obtidos na pesquisa, foram divididos em cinco categorias e organizados em seções posteriores para proporcionar uma melhor compreensão do texto, tendo em vista as respostas dos pesquisados, onde as categorias foram as seguintes: A relação didática e pedagógica do intérprete de LIBRAS com o ensino de química, A relevância dos intérpretes de LIBRAS no contexto educacional dos alunos surdos, A importância da formação continuada para o intérprete de LIBRAS, Do Português para a LIBRAS: o processo de interpretação na visão dos intérpretes e A contribuição dos recursos didáticos para auxílio dos intérpretes de LIBRAS.

O ensino de Química tem um alto grau de complexidade se tratando do aluno surdo, pois eles possuem dificuldades na apropriação de conteúdo, perante a falta de recursos que possam auxiliar nesse processo. Além disso, os intérpretes de LIBRAS lidam com a ausência de sinais de Química, o que torna a interpretação mais complicada, e falta de recursos acaba contribuindo negativamente, porém, a presença de um intérprete na sala de aula sempre será de grande importância para auxiliar o aluno (SALDANHA, 2011). Essa afirmação remete ainda mais sobre a necessidade de profissionais para colaborar no ensino desses alunos, mas, a presença dos mesmos não inibe a necessidade de recursos didáticos.

A Química, é uma das disciplinas que compõem o currículo educacional das escolas, de acordo com a BNCC, sejam elas públicas ou privadas, além disso, as Ciências da Natureza, especificamente, a Química é considerada por alguns alunos como umas das disciplinas mais difíceis do currículo, pois tem em sua estrutura a utilização de uma simbologia bastante específica como também cálculos e termos específicos.

Quando leva-se essa perspectiva para a LIBRAS, a maior observação feita é em relação a falta de sinais próprios para a Química dentro dessa língua, o que acarreta em dificuldades no momento da tradução para o português, e que conseqüentemente é mais um desafio para os intérpretes.

Nessa concepção, Charallo et.al (2018) afirma que um dos motivos que se sobressaem quando o assunto é a disciplina de Química é o alto grau de raciocínio necessário para que os alunos possam compreender o conteúdo que está sendo produzido entre os pares, pois são muitas teorias e modelos que são abordados em nível microscópico, além de fenômenos que são explicados em escala macroscópica. Quando se aborda situação envolvendo alunos surdos,

percebe-se que o mediador, ou seja, o intérprete de LIBRAS tem dificuldade, o que se torna um agravante para o aprendizado dos alunos surdos. Dado isso, buscamos compreender dos intérpretes as suas dificuldades e desafios dentro da disciplina de Química, no qual os pesquisados revelaram as seguintes indagações:

Sim. Alguns nomes usados em Química não temos o sinal em LIBRAS, por isso usamos os nomes em português na interpretação para que saia o mais fiel possível (INTERPRÉTE A, 2020).

Sim, com as nomenclaturas de muitos assuntos que não se encontra em LIBRAS (INTERPRÉTE B, 2020).

Sim, tenho muitas dificuldades porque raramente há um professor que se preocupa em desenvolver um ensino metodológico prático, concreto e visual para o aluno surdo, pois sabe-se que o aluno surdo é uma pessoa visual, ela precisa ver a realidade das coisas e conseguir ver a sua praticidade no dia a dia, mas os professores não se preocupam com isso. O aluno surdo geralmente é tratado como os demais alunos-ouvintes na qual não há mudança nenhuma de metodologia. Outra dificuldade são os termos, símbolos e significados da área da química que são muito complexos para aprender. Há também carência em sinais para retratar tudo dessa área. E outra dificuldade é o próprio aluno surdo que chega no Ensino médio sem conhecimento nenhum dessa área e não só dessa área, mas de todas as outras. E, sobretudo mais desafiador de tudo é o aluno não conhecer sua própria língua. Muitos alunos surdos não têm preparação, conhecimento para estar cursando determinado nível de ensino, não tem se quer conhecimento de mundo. Portanto, juntando todos esses problemas é que dificultam o trabalho do Intérprete nessa área (INTERPRÉTE C, 2020).

Diante das respostas destacadas acima, pode-se perceber que 100% dos pesquisados tem dificuldade na hora de interpretar o conteúdo de Química para os alunos surdos, que dentre muitos fatores o principal é a escassez de sinais em LIBRAS para essa Ciência, pois a ausência desses sinais acarreta problemas futuros:

Em sala de aula, a falta de sinais específicos para expressar determinados conceitos interfere na compreensão do conteúdo ministrado, acarretando na falha da comunicação pedagógica entre professor Regente, intérprete educacional e aluno surdo, o que muitas vezes, contribui para o fracasso escolar e aumento do índice de reprovação/repetência/evasão do aluno surdo em relação ao ouvinte” (COSTA, 2014).

Um trecho da fala do INTÉRPRETE C (2020), diz o seguinte:

Tenho muitas dificuldades porque raramente há um professor que se preocupa em desenvolver um ensino metodológico prático, concreto e visual para o aluno surdo, pois sabe-se que o aluno surdo é uma pessoa visual, ela precisa ver a realidade das coisas e conseguir ver a sua praticidade no dia a dia (INTERPRÉTE C, 2020).

Esta fala tem uma grande pertinência, pois a necessidade de que haja professores preocupados com o aprendizado dos alunos surdos é de suma, tendo em vista a necessidade dos alunos e dos intérpretes, pois sem o auxílio próximo do professor da disciplina para com os intérpretes de LIBRAS, o processo educacional dos alunos surdos não terá sua eficácia concluída (SOUSA e SILVEIRA, 2011).

Contudo, a legislação previne que sejam incluídos nos cursos de formação docentes conhecimentos que auxiliem no desenvolvimento profissional dos mesmos, pois os cursos de formação continuada são essenciais aos intérpretes e professores, dessa forma a escola se torna de fato mais inclusiva. A esse respeito temos:

[...] são necessários professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (LDB 9394/96, no Art. 59, inciso III).

O papel do intérprete é demonstrar o conteúdo que está sendo dado pelo professor regente de Química através da LIBRAS para os alunos surdos, toda via, a prática de interpretar dentro do processo educativo é complexa, pois envolve a transferência/produção de conhecimento mediante outra língua. Os conteúdos ministrados pelo professor regente são primeiramente voltados para um público ouvinte, onde cabe ao intérprete ter conhecimento suficiente para orientar os educandos, mas, não tem o propósito de substituir o papel do professor, pois ambos têm funções distintas e que se complementam dentro da sala de aula (NOGUEIRA et.al, 2018).

O momento em que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) passou a ser reconhecida como língua tornou-se um marco, pois foi uma luta constante para que houvesse esse reconhecimento, o que se tornou essencial para o processo educacional, principalmente com a oficialização dos intérpretes de LIBRAS (SOUSA, 2015).

Os espaços educativos têm como foco principal garantir que os alunos tenham conhecimentos, habilidades e valores necessários para que se criem indivíduos preparados para a sociedade, e para isso faz-se necessário que as escolas sejam um espaço acessível para as pessoas. Diante disso o papel do intérprete torna-se cada vez mais essencial dentro das salas de aulas, pois sua função é auxiliar os alunos surdos no processo de ensino aprendizagem, e dessa forma ajudar na interação comunicativa e social desses alunos.

Dentro desse contexto, indagamos os pesquisados sobre a sua importância como profissional intérprete de LIBRAS na vida dos alunos surdos, os quais fizeram as seguintes afirmações:

O intérprete educacional vai viabilizar no âmbito educacional essa comunicação entre surdo/ouvinte, como também criar um ambiente bilíngue na instituição ajudando a quebrar as barreiras linguísticas e culturais e trazendo visibilidade para o seu papel na escola (INTÉRPRETE B, 2020).

O intérprete de LIBRAS, atualmente ainda é a única pessoa que entende e compreende o aluno surdo na escola, infelizmente. É a única pessoa em que esse aluno surdo

estabelece uma comunicação, porque em casa os familiares não entendem sua comunicação. Na escola, os professores não sabem como se comunicar, a gestão e os demais alunos também não. Assim, a comunicação do surdo acontece geralmente na escola com um intérprete de LIBRAS. Esse profissional é sem dúvida muito importante para o surdo, é ele quem o orienta, quem o aconselha e em quem o surdo confia. Além de Intérprete, o referido profissional representa para o surdo um amigo e até um professor porque o surdo só aprende através da interpretação do intérprete e das alternativas metodológicas que o profissional busca, mostra e exemplifica determinados conteúdos para o aluno, pois os professores não têm conhecimento e preparação para lidar com o aluno surdo. Há ainda muito o que melhorar, isto é, muito o que se fazer para que a inclusão do aluno surdo seja efetiva, pois só ter um intérprete em sala, isso não significa inclusão, pois a função do Intérprete não é ser professor e sim um intermediador da comunicação, representa apenas um apoio e não é o responsável pela educação, ensino e aprendizagem do aluno surdo (INTÉRPRETE C, 2020).

Diante das respostas observadas acima, pode-se perceber o quão importante é o intérprete de LIBRAS na vida educacional dos alunos surdos, pois é através dele que é possível ter essa ponte de conhecimento entre o professor da disciplina e o aluno (QUADROS, 2004) afirma:

O intérprete de LIBRAS é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e língua portuguesa (QUADROS, 2004).

O profissional em questão deve estar ciente que para atuar nessa área é preciso que tenha competência linguística, pois para que possa haver uma intermediação é necessário que além de conhecimento linguístico em LIBRAS, o mesmo também tenha na língua portuguesa, e dessa forma é notório a relevância desses profissionais junto ao aluno (SILVA; OLIVEIRA, 2016).

A profissão de intérprete de LIBRAS é amparada pela Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que aborda as seguintes características nos 1º e 2º artigos:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da LIBRAS e da Língua Portuguesa.

Partindo dessa análise, o reconhecimento dos intérpretes de LIBRAS foi um grande marco histórico dentro do desenvolvimento da comunidade surda, principalmente relacionado ao âmbito educacional.

O processo de ensino aprendizagem com o aluno surdo é diferente, pois o ritmo de raciocínio entre ele e o aluno ouvinte às vezes se contradizem, por ser línguas distintas, onde o intérprete deve manter um vínculo entre o assunto abordado e a LIBRAS. É um exercício que exige concentração e dedicação para eu possa ser realizada de forma eficiente, pois o intuito é de sempre contribuir de forma positiva para o aprendizado dos alunos surdos (SOUSA, 2015).

O desenvolvimento cognitivo dos alunos surdos é favorecido no momento em que o auxílio de um intérprete é evidente, uma vez que o acesso e contato com a língua materna desde a educação básica faz com que o aprendizado seja ainda mais significativo. Por tanto, não se pode colocar o intérprete como o porta voz do aluno, pois ele tem opiniões e pensamentos próprios. Diante dessa perspectiva Silva (2016) afirma que:

O intérprete não é a voz do surdo, pois ao pensarmos no trabalho deste profissional desta maneira tende-se a colocar os surdos no lugar daqueles que não possuem língua e nem voz para enunciar os seus pensamentos. Deste modo, o intérprete e o acadêmico surdo possuem uma relação dialógica repleta de dizeres e saberes entre ambas as línguas, LIBRAS/Língua Portuguesa e ambos os sujeitos assumem os seus papéis (SILVA, 2016).

Dentro dessa perspectiva, o intérprete tem como atuação formular as informações necessárias para interpretar o que está sendo compreendido na língua portuguesa para a LIBRAS, e dessa forma poder contribuir para o desenvolvimento educacional dos alunos.

A formação continuada é de suma importância para o desenvolvimento de os profissionais, incluindo aos da educação, pois possui um valioso suporte teórico/prático para aperfeiçoar a ação docente e minimizar as lacunas no contexto escolar. Sendo assim:

O atual modelo de formação profissional dos professores requer que a “formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores”. Assim, a compreensão e aquisição de novos saberes, seguem atrelados com a prática profissional dos professores nas escolas (FEITOSA; SILVA, 2017).

A busca pela qualificação deve ser um ato presente na vida dos professores e de os profissionais, pois dessa forma os cursos palestras e demais ocasiões voltas para o interesse profissional, além de serem importantes para o seu desenvolvimento, será de grande valia na vida dos estudantes, e diante disso haverá um campo maior a ser desvendados, e que conseqüentemente irá colaborar no processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos (MILEO; KOGUT, 2009).

Dessa forma, as práticas voltadas para a formação profissional dos docentes têm um intuito de levar novos conhecimentos e práticas inovadoras para os mesmos e para a sala de aula. Tendo em vista a necessidade e a importância de práticas inovadoras, os intérpretes foram questionados sobre a vigência de algum curso de formação na área da LIBRAS no meio de trabalho em que são inseridos, se já fizeram e/ou fazem, e as respostas foram as seguintes:

Quando iniciei um trabalho com alunos surdos, eu era recém formada em uma área pedagógica (curso Normal Superior) e estava finalizando Especialização em LIBRAS. Eu já dominava um pouco da língua devido o contato próximo com uma pessoa surda. Atualmente estou cursando graduação em Letras LIBRAS. Acho muito importante a formação continuada porque a LIBRAS é um idioma que está em constantes

mudanças, sempre há algo de novo para aprender. Porém formações continuadas para intérpretes de LIBRAS ainda não é uma realidade. Para o intérprete ter formações, cursos, ele precisa buscar individualmente e com recursos próprios. Não há uma oferta de preparação por parte do poder público. Assim, o Intérprete, precisamente do Piauí geralmente busca aprender novos sinais referente à LIBRAS, através de redes sociais como YouTube, dicionários online e/ou o contato com uma pessoa surda, pois formação mesmo não existe, nem preparação. Até os cursos de Especialização e graduação relacionada à LIBRAS não oferece preparação prática para se trabalhar com LIBRAS, há muitas filosofias e teorias que incentivam a reflexão sobre a língua, mas a prática e a experiência não há o desenvolvimento. O interessado na área é que tem que buscar o seu próprio conhecimento e com isso desenvolver-se como profissional da referida área (INTÉRPRETE C, 2020).

Não (INTÉRPRETE D, 2020).

Nesta pandemia, tivemos algumas formações da SEDUC com o foco na necessidade especial (INTÉRPRETE E, 2020).

Diante das respostas obtidas, podemos perceber que houve alguns profissionais que não receberam nenhum tipo de formação, e os que fizeram indicam que as mesmas foram simples, ou que a falta de cursos de formação ainda é uma realidade constante.

A sociedade a qual fazemos parte vem sofrendo por mudanças constantes ao longo do tempo, dessa forma as informações vão sendo proporcionadas constantemente, e por isso a sua propagação é feita de forma acelerada. Nessa situação, a atualização das informações deve ser feita de maneira diária, pois a modernização dos conhecimentos é imprescindível para vida profissional (CHIMENTÃO, 2009).

Atualmente a necessidade voltada para inclusão tem sido um assunto frequente, principalmente quando se discute na área da educação, pois é através dela que este assunto vem ganhando força e destaque. Diante dessas concepções faz-se necessário que esses ambientes educacionais estejam preparados para essa demanda, e para que isso ocorra é necessário que os profissionais que o compõe também estejam devidamente preparados (GODOI et.al, 2016).

Levando em consideração a concepção do INTÉRPRETE C, deve-se destacar a falta desses cursos e formação, que auxiliam no desenvolvimento pessoal e intelectual desses profissionais, pois de acordo com Marques (2017), as escolas precisam estar preparadas para receber a demanda de alunos que lhe é dada, e que para isso os profissionais precisam estar orientados e qualificados para desenvolver um trabalho de qualidade com esses alunos, e este desenvolvimento só irá acontecer com o empenho dos mesmos, e em conjunto com as formações que lhes forem oferecidas. De acordo com o autor:

Como em qualquer profissão, seria fundamental manter uma formação continuada, atentos a seu aperfeiçoamento, conhecimento de novas técnicas, ampliação do conhecimento linguístico e de experiências mais sistematizadas que cursos de formação podem favorecer (LACERDA; GURGEL, 2011).

O INTÉRPRETE E, enfatiza do mesmo pensamento, ao relacionar ao contexto atual que a população vive.

A problemática que envolve questões de competência linguística está presentes no contexto dos intérpretes de LIBRAS e dos educandos surdos, uma vez que, para que haja uma intermediação completa dentro do ambiente escolar, é de suma importância que os intérpretes tenham conhecimentos não só na LIBRAS, mas também na Língua Portuguesa.

Esta questão se torna algo concreto ao relacionar as dificuldades enfrentadas dentro da sala de aula. Quando se analisa as variações presentes entre a língua portuguesa e a LIBRAS, muitas diferenças são observadas, pois a língua portuguesa é de modalidade oral-auditiva, onde o fundamento é feito através de sons, marcação de gênero, fonemas, comunicação oral e escrita alfabética. Quando se fala em LIBRAS as características são completamente diferentes, pois ao contrário da Língua Portuguesa, ela é de modalidade visual-espacial, tem gramática própria, além da utilização de expressões faciais, configurações de mão e sem marcação de gênero (COLLING; BOSCAROLI, 2014).

As estruturas gramaticais das duas línguas são divergentes, pode haver algumas equivalências entre as línguas, mas isso acaba resultando no que se chama de português sinalizado, que não é nada correto, porém, quando o assunto é voltado para a sala de aula, a falta de sinais dentro de algumas disciplinas acarreta o uso de sinalizações improvisadas. Diante dessa perspectiva, os pesquisados comentaram sobre as dificuldades, caso tenham, enfrentadas no processo de interpretação do português para a LIBRAS:

Sim. Eu uso mímicas, figuras, pesquiso em aplicativo tradutor de LIBRAS, uso desenhos ou a palavra mesmo em português para que esse aluno entenda melhor o assunto (INTÉRPRETE A, 2020).

Não (INTÉRPRETE B, 2020).

Há dificuldades porque nem todo termo há um sinal correspondente e específico, assim o intérprete tem que ter muita agilidade para buscar sinônimos próximos ao termo e de forma rápida para não comprometer a informação para o aluno surdo. Sobre isso há muitas palavras que não tem sinal em LIBRAS e há também variações linguísticas o que de certa forma dificulta a aprendizagem e a implementação desses sinais regionais com alunos que conhecem outros sinais, sinais muitas vezes desconhecidos pelos intérpretes (INTÉRPRETE C, 2020).

Em concordância com as respostas obtidas dos intérpretes, é possível observar que em sua maioria, há dificuldades no processo de interpretação, pois relatos confirmam que a falta de sinais é um fator que atrapalha muito, apenas o intérprete B diz não sentir complicações nesse processo. Moreira et.al, 2011, diz o seguinte:

A interpretação da Língua Portuguesa para LIBRAS é um processo que pode requerer além do conhecimento linguístico especializado na referida LS, Língua de Sinais, uma capacidade de compreensão e respeito do próximo enquanto ser humano. Isso implica em reconhecer a existência da diversidade humana e atuar de modo a promover a interação de grupos distintos, sobretudo quando se trata de um ambiente educacional (MOREIRA et al., 2011).

A fala citada acima remete a necessidade de profissionais adequados, mas também destaca que os mesmos precisam proporcionar a esses alunos a interação com a turma, pois é através das relações sociais que o processo educacional vai tornando-se mais eficaz.

Muitos são os desafios encontrados por intérpretes dentro do contexto educacional, principalmente voltados as disciplinas específicas, e a falta de materiais e recursos dentro da escola acaba tornando esse processo ainda mais difícil. De acordo com Brito et.al 2019, intérpretes acabam fazendo uso de mímicas e gestos para que o conteúdo passado pelo professor seja compreendido pelo aluno, visto que, os intérpretes chegam na sala de aula sem saber o que será ministrado, pois não há um repasse anterior sobre o que será abordado em sala de aula pelo professor da disciplina, e isso implica em consequências na metodologia do intérprete, pois ele necessita de informações suficientes sobre o conteúdo, para que assim o aluno surdo não fique carente do mesmo. Ainda dentro dessa concepção:

A Falta do plano diário de cada disciplina, no qual o intérprete precisaria receber estes planos com antecedência para que o mesmo tenha a possibilidade procurar recursos e pesquisar os sinais do conteúdo que será abordado pelo docente (BRITO et.al, 2019).

O processo de ensino e aprendizagem é de fato algo complexo quando se trata de educação inclusiva. Quando a abordagem é feita para alunos ouvintes, a comunicação oral prevalece, e diante disso o auxílio de entonações e gestos fazem com que o desenvolvimento cognitivo desses alunos seja eficaz. Ao levar esse contexto para o aluno surdo, observa-se que o aprendizado não se torna significativo, pois o intérprete faz uso da LIBRAS, por tanto há a dificuldade de relacionar o que está sendo dito com a Língua de Sinais, então a relação mútua deve sempre existir entre professor e intérprete, pois dessa maneira o aluno surdo terá seu desenvolvimento cognitivo (BELTRAMIN; GÓIS, 2012).

Dentro desse contexto, deve-se sempre enfatizar a necessidade de uma relação mais próxima entre intérprete e professor, pois é mediante essa parceria que o processo de ensino aprendizagem será significativo para todos os alunos.

Dentro dos processos educacionais existentes na sociedade, sabe-se que um dos métodos que vem agregando de forma positiva é a utilização de metodologias didáticas pedagógicas, como por exemplo, jogos didáticos e a utilização de imagens, elas auxiliam no processo de

ensino aprendizagem dos alunos, e assim corroboram para seus desenvolvimentos cognitivos. Cada opção pedagógica escolhida para contribuir dentro da sala de aula tem seus objetivos determinados, dentre eles proporcionarem a interação social entre os estudantes e principalmente facilitar o raciocínio referente aos conteúdos abordados.

O ensino tradicional habitualmente acaba deixando lacunas a serem preenchidas dentro do contexto educacional. A utilização de recursos didáticos pode ajudar em algumas questões pedagógicas, principalmente na assistência de compreender os conteúdos abordados, dessa forma, diferenciada, faz com que os alunos consigam alcançar de forma significativa a aprendizagem.

A diversidade de recursos didáticos que podem ser utilizados é muita, e isso é de grande valia, pois proporciona aos alunos maneiras deferentes e descontraídas de ensinar. Diante disso tem-se a seguinte abordagem:

Recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado, pelo professor, a seus alunos (SILVA et al., 2012).

À vista disso, os intérpretes foram questionados sobre a utilização de materiais didáticos no auxílio das aulas para os alunos surdos, tendo em vista o sucesso que os mesmos têm no processo de ensino cognitivos dos alunos, e as respostas foram às seguintes:

Eu uso as figuras do livro estudado ou figuras que eu pesquiso na internet, slides em movimento junto com LIBRAS ajudam no aprendizado do aluno no assunto que está sendo estudado (INTÉRPRETE A, 2020).

Imagens, quando em LIBRAS (INTÉRPRETE B, 2020).

No momento da explicação do professor, há a utilização de exemplificações cotidianas e conhecidas pela intérprete, o que pode significar acréscimo de informação, mas nem tudo é possível relacionar porque geralmente os Intérpretes não têm conhecimento específico da área, há somente pouco conhecimento da área advinda de experiências vivenciadas de quando era estudante. E posterior a explicação do professor busco a praticidade do conhecimento repassado através de imagens na internet (INTÉRPRETE C, 2020).

Considerando as argumentações ditas pelos intérpretes, pode-se verificar o quão importantes são os recursos didáticos no amparo da educação de alunos surdos. Para Quadros e Schmledt (2006) ambas as línguas, portuguesa e a LIBRAS, tem um papel de relevância na vida educacional desses alunos, pois não é apenas a transferência de saberes que está sendo vista, mas sim o processo de alcançar uma aprendizagem significativa sabendo da importância que as duas línguas têm dentro do contexto educacional.

Assim, Bandeira (2009), afirma que a utilização de recursos didáticos pode vir através de conjuntos textuais, imagens, material impresso e audiovisual, dessa forma haverá uma implicação positiva com finalidade no processo educativo. Toda via, há sempre a necessidade de aprimoramento e evolução, pois com o passar do tempo vem as mudanças, e elas precisam ser acompanhadas de maneira positiva.

Por tanto, as propostas de ensino têm como finalidade assessorar e acrescentar na evolução cognitiva dos alunos surdos, levando em conta a qualificação do ensino. Sendo assim Rocha et.al (2015) fala:

Tais contribuições visam proporcionar contextualizações partindo de conceitos teóricos abstratos, gerando um ensino satisfatório decorrente de ferramentas estimulantes à aprendizagem significativa ao aluno surdo (ROCHA et al., 2015).

De acordo com Fiscarelli (2007) o objetivo que cerca a junção de saberes, conceitos e valores é o que proporciona utilidade dentro do processo de ensino aprendizagem, e dessa forma modificá-lo em um material didático de qualidade que englobe características transformadoras. Dessa forma a construção de recursos pedagógicos irá salientar a capacidade de elevar o ensino moderno a um novo patamar, renovando as formas de ensinar.

Assim sendo, fica claro como os materiais didáticos são de suma importância no processo de aprendizagem dos alunos surdos, pois desempenham uma função colaborativa dentro da sala de aula, porém deve-se sempre incentivar e investir nas potencialidades dos alunos.

Para esse processo, o professor deve apostar e acreditar na capacidade do aluno de construir seu próprio conhecimento, incentivando-o e criando situações que o leve a refletir e a estabelecer relação entre diversos contextos do dia a dia, produzindo assim, novos conhecimentos, conscientizando ainda o aluno, de que o conhecimento não é dado como algo terminado e acabado, mas sim que ele está continuamente em construção através das interações dos indivíduos com o meio físico e social (SILVA et.al, 2012 p. 2).

Desse modo, fica compreensível a necessidade de acreditar e incentivar os alunos a sempre buscarem mais conhecimento, e dessa forma ajudá-los a terem mais credibilidade em si, o que gera uma autoestima que conseqüentemente contribui para um processo de ensino aprendizagem mais significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em razão da problemática que foi apresentada na pesquisa, da demarcação dos objetivos e dos resultados que foram alcançados, acredita-se que o objetivo que se faz presente nessa pesquisa, que foi de Investigar a relevância dos intérpretes de LIBRAS no desenvolvimento

cognitivo dos alunos surdos na disciplina de Química, foi alcançado de maneira positiva, proporcionando uma discussão sobre as respostas obtidas, e a vista disso possibilitou reflexões acerca do desenvolvimento profissional dos intérpretes de LIBRAS no contexto educacional dos alunos.

Por tanto, os resultados abordam que a relação existente entre os intérpretes e o ensino de Química é complexa, pois as dimensões de conteúdos que são explanados dentro da disciplina tornam esse processo mais difícil, mediante a diversidade de fórmulas, símbolos e equações que existem nessa ciência, dessa maneira a falta de sinais dentro da Língua Brasileira de Sinais faz com que os intérpretes usem mímicas, o que acaba afetando o processo de ensino aprendizagem desses alunos, pois a não utilização da sua Língua materna no meio educacional pode afetar no desenvolvimento cognitivo desses alunos.

No demais, foi possível observar a relevância desses profissionais do desenvolvimento educacional dos alunos, pois a presença dos mesmos dentro da sala de aula proporciona auxílio educativo para os alunos surdos, pois todo o conteúdo que é abordado na aula em Língua Portuguesa é repassado aos alunos através da sua Língua materna, a LIBRAS. Dessa forma, além da inclusão a motivação constante em aprendizado, está sendo desenvolvido nesse ambiente.

Em conclusão, foi possível refletir acerca da importância da formação continuada para os intérpretes, pois é através dela que o processo educativo se torna mais eficaz, pois a aquisição de conhecimentos atualizados permite um pensamento moderno, e dessa forma o desenvolvimento cognitivo se faz mais presente. Por tanto, a pesquisa sobre um olhar pedagógico sobre os intérpretes de LIBRAS no ensino de Química, colabora com um pensamento reflexivo sobre o desenvolvimento profissional dos intérpretes, assim como sua importância dentro dos estabelecimentos de ensino, para tornar o mesmo um local mais inclusivo e colaborar com o desenvolvimento educacional de cada aluno.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, D. **Materiais didáticos**. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

BERNARDELLI, M. S. **Encantar para ensinar um procedimento alternativo para o ensino de química**. Convenção Brasil Latino América, congresso brasileiro e encontro paranaense de psicoterapias corporais. v. 1, n. 4, p. 9, 2004.

BRASIL. **Lei federal nº. 10.436 de 22 de abril de 2002**, acessado: 16 de outubro de 2019. 2002. Disponível em: <<www4.planalto.gov.br>>.

BRASIL. **Lei federal nº. 12.319 de setembro de 2010**, acessado em: 16 de outubro de 2019. 2010. Disponível em: <<www4.planalto.gov.br>>.

BRITO, M. D. O. et al. **O instrutor/intérprete de Libras no contexto educacional: desafios linguísticos no processo tradutório**. Revista Psicologia & Saberes, v. 8, n. 11, p. 109–126, 2019.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. **Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. texto contexto enferm, Florianópolis, 15(4): 679-84,. 2006.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Revista Evidência, v. 7, n. 7, 2012.

CHARALLO, T. G. C.; FREITAS, K. R. D.; ZARA, R. A. **Análise dos Sinais de Química Existentes em LIBRAS Segundo a Gestualidade: experiências em ensino de ciências** v.13, no 1. Paraná. 2018.

CHIMENTÃO, L. K. **O significado da formação continuada docente IV congresso norte paranaense de educação física escolar**, londrina. 2009.

COLLING, J. P.; BOSCARIOLI, C. **Avaliação de tecnologias de tradução Português-Libras visando o uso no ensino de crianças surdas**. RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 12, n. 2, 2014.

FISCARELLI, R. B. de O. **Material didático e prática docente**. Revista Ibero-Americana de estudos em educação, v. 2, n. 1, p. 31–39, 2007.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (organizadoras) **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – uab/ufrgs e pelo curso de graduação tecnológica – planejamento e gestão para o desenvolvimento rural da sead/ufrgs. – Porto Alegre: Editora da ufrgs. 2009.

GUARINELLO, A. C. et al. **Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis**. Revista brasileira de educação especial, SciELO Brasil, v. 15, n. 1, p. 99–120, 2009.

INES. **ivisão de estudos e pesquisa (organizadores). Surdez: Diversidade social**. rio de janeiro. 2001.

LACERDA, C. B. F. d.; GURGEL, T. M. d. A. **Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil**. Revista brasileira de educação especial, SciELO Brasil, v. 17, n. 3, p. 481–496, 2011.

MARQUES, M. **Letramento, Desejo e Prática no Contexto do Ciclo de Alfabetização: a Atuação do Programa de Formação Continuada (PNAIC) em Goiás**. cadernos da aplicação - porto alegre v. 30, p. 111-130. jan-dez. 2017.

MILEO, T. R.; KOGUT, M. C. **A importância da formação continuada do professor de educação física e a influência na prática pedagógica**, anais do IX congresso nacional de

educação e do III encontro sul brasileiro de psicopedagogia. Curitiba (PR): Educere. p. 4943–4952, 2009.

MOREIRA, J. R. et al. **Rumo a um sistema de tradução Português-LIBRAS, anais do workshop de informática na escola, sbie - xviiw.** aracaju, 21 a 25 de novembro de 2011. v. 1, n. 1, p. 1543–1552, 2011.

NOGUEIRA, E. P.; BARROSO, M. C. D. S.; SAMPAIO, C. D. G. **A Importância da LIBRAS: Um Olhar Sobre o Ensino de Química a Surdos.** investigações em ensino de ciências – v23 (2), pp. 49-64. 2018.

PRAÇA, F. S. G. **Metodologia da Pesquisa Científica: Organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão.** revista eletrônica “diálogos acadêmicos” (issn: 0486-6266). 2015.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **ideias para ensinar português para alunos surdos.** – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. d. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** secretaria de educação especial; programa nacional de apoio à educação de surdos - Brasília. MEC; SEESP, 2004.

ROCHA, J. S.; VASCONCELOS, T. C. **Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões.** Encontro Nacional de Ensino de Química, v. 18, p. 1–10, 2016.

ROCHA, L. R. M. et al. **Educação de surdos: relato de uma experiência inclusiva para o ensino de ciências e biologia.** Revista Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 377–392, 2015.

SALES, E. R. d.; PENTEADO, M. G.; MOURA, A. Q. **A Negociação de Sinais em Libras como Possibilidade de Ensino e de Aprendizagem de Geometria.** Bolema: Boletim de Educação Matemática, SciELO Brasil, v. 29, n. 53, p. 1268–1286, 2015.

SANTOS, I; GRILLO, J; DUTRA, P. **Intérprete educacional: teoria versus prática.** In: Revista da Feneis, n° 41, set-nov, 2010. p. 26-30.

SILVA, K. S. X.; OLIVEIRA, I. M. d. **O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso.** Educação & Realidade, SciELO Brasil, v. 41, n. 3, p. 695–712, 2016.

SILVA, M. d. A. dos S. et al. **Utilização de Recursos Didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais em turmas de 8º e 9º anos de uma Escola Pública de Teresina no Piauí.** In: VII CONNEPI-Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação. [S.l.: s.n.], 2012.

SOUSA, S. F. de; SILVEIRA, H. E. da. **Terminologias Químicas em Libras: a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos.** química nova na escola. vol. 33, n° 1, fevereiro. 2011.

SOUSA, V. **A importância do papel do intérprete de libras no processo de aprendizagem do aluno surdo em sala de aula nas escolas de ensino comuns.** Cadernos da FUCAMP, v. 14, n. 20, 2015.

CAPÍTULO 37

O PAPEL DO COORDENADOR PESQUISADOR EM VIAS DE TRANSFORMAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

Tuany Inoue Pontalti Ramos, Ma. em Educação, Uniasselvi

RESUMO

O presente trabalho é resultado dos estudos realizados na Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica da Uniasselvi e teve como objetivo dialogar sobre o coordenador pedagógico no papel de pesquisador. Com uma abordagem qualitativa, o estudo apresenta uma pesquisa bibliográfica, na qual buscamos refletir sobre a transformação do cotidiano escolar do coordenador que assume uma postura de pesquisador. Foi possível perceber com as discussões apresentadas que o coordenador pedagógico pesquisador pode proporcionar inúmeros benefícios para o seu cotidiano, dentre eles a reflexão para melhoria da sua prática. Acreditamos que o trabalho do coordenador pedagógico ganhará mais força, sê, divulgado com a comunidade científica, promovendo oportunidades de dialogar com o desenvolvimento profissional nas experiências que o cotidiano escolar possibilita. Para tanto, é necessário o comprometimento do coordenador em escrever sobre suas práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenador Pedagógico. Pesquisador. Desenvolvimento profissional.

INTRODUÇÃO

A escolha pelo tema surgiu a partir da necessidade em evidenciar a importância da pesquisa no cotidiano escolar do coordenador pedagógico. Neste sentido, deixamos claro que a intenção é unicamente descrever as transformações sociais que são possíveis a partir do momento que o coordenador assume um papel de pesquisador, e não acrescentar mais uma função/tarefa para esse profissional que demonstra comprometimento com a sua equipe escolar, com os alunos e com a comunidade, logo “o coordenador pedagógico é o profissional que trabalha com a equipe de docentes, especialmente com a formação desses profissionais da educação”. (SILVA, p. 6, 2019).

Abordamos a prática pedagógica do coordenador colocando em discussão e reflexão sobre essas atividades, para Orsolon (2006, p. 17) “desvelar e explicitar as contradições subjacentes a essas práticas são alguns dos objetivos do trabalho dos coordenadores, quando planejado na direção da transformação”.

Nesta perspectiva, evidenciamos o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico, que perpassa por todo o processo de formação do educador, para Leite *et al* (2016, p.33) “o desenvolvimento profissional consiste em uma construção e/ou em um processo contínuo que se faz e refaz ao longo do percurso, uma vez que o próprio termo desenvolvimento já faz menção à evolução e/ou à continuidade”. Portanto, o desenvolvimento profissional aborda desde o início da formação do docente ao resto de sua vida, compreendo que este esteja em constante busca por novas aprendizagens.

Partimos da problemática com relação à quais e como as ações do coordenador pesquisador implicam na transformação do cotidiano escolar e buscamos dialogar com os autores que discutem o tema. O trabalho está dividido em duas seções: a primeira aborda o entendimento sobre a profissão do coordenador pedagógico e a segunda refere-se ao papel de pesquisador que este profissional pode assumir no seu cotidiano. Em seguida, apresentamos as considerações finais em vias de continuação.

A PROFISSÃO: COORDENADOR PEDAGÓGICO

Muito se tem discutido sobre as funções e o trabalho do coordenador pedagógico, partindo da necessidade de especificar o surgimento da profissão colocamos os processos históricos e políticos em questão. A seguir apresentamos um quadro com os períodos e as modificações que surgiram com o passar dos anos sobre a profissão em questão.

Quadro 1 - Processos históricos sobre a profissão do Coordenador Pedagógico.

Período	Modificações
1961	Lei n. 4024/1961 – propostas para o coordenador voltadas a formação dos professores.
1968-1969	Parecer 252/1969, complementando a Lei da Reforma Universitária Lei n. 5540/1968, inserindo a formação na grade curricular do curso de Pedagogia.
1971	Lei n. 5692 – figura de um profissional com diferentes denominações.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB: função do coordenador voltada para corresponsabilidade com a sala de aula.

Fonte: elaboração própria baseada em Placco; Souza e Almeida (2012).

Neste sentido, o quadro acima apresenta as principais modificações legais na profissão do coordenador pedagógico desde as primeiras discussões até a LDB 9394/96 que rege as funções desse profissional até os dias atuais.

A profissão envolve as “atribuições explicitamente formativas; atribuições potencialmente formativas (que constituem a maioria), dependendo do sentido que o coordenador confira a sua ação formativa; e atribuições administrativas”. (PLACCO; SOUZA E ALMEIDA, 2012, p. 761). Entendemos como desafiadora por envolver diferentes funções

voltadas para o processo de formação do coordenador pedagógico, sendo significativo e de forma contextualizada.

No processo de formação do coordenador pedagógico está a construção da sua identidade, que se molda conforme as suas bagagens, bem como a influência dos cenários sociais ao qual pertence. Para Placco; Souza e Almeida (2012):

A identidade é definida, então, como processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social do sujeito, em que se articulam “atos de atribuição” (do outro para si) e de “pertença” (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente. (PLACCO; SOUZA E ALMEIDA, 2012, p. 762).

Logo, são vários os fatores que contribuem para a formação da identidade do profissional em questão, sendo construído em um processo contínuo e moldado com as contribuições que o seu ambiente de trabalho, estando em constantes mudanças.

Nas dimensões político-histórico-social a profissão do coordenador pedagógico envolve a construção da sua carreira, tendo que atender as diferentes demandas dos estudantes, dos professores, bem como das famílias que ele precisa se relacionar. Para Placco; Souza e Almeida (2012):

O coordenador pedagógico tem de atender às demandas do cotidiano, do diretor, de professores, de pais e alunos, e sua possibilidade de sobreviver na função é dada pela apropriação do discurso dominante, visto que, tanto pela escola quanto pelo sistema, não é aceito que ele se vincule apenas às questões históricas ou às trajetórias de experiência profissional, mas também às questões teóricas atuais sobre o que a escola dever ser e fazer. (PLACCO; SOUZA E ALMEIDA, 2012, p. 766).

No âmbito da profissão do coordenador pedagógico, há que considerar as relações sociais que são estabelecidas com o público que pertence ao ambiente escolar e fora dele. Para Franco (2008) é:

[...] fundamental ao profissional da coordenação pedagógica perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e compromissado. (FRANCO, 2008, p.120).

São aspectos que constituem a identidade do coordenador pedagógico e que contribuem para uma formação ativa e crítica da profissão. No exercício dessa profissão, o coordenador precisa ter claro o seu posicionamento frente aos diferentes cenário sociais, políticos e econômicos, contando com o apoio da comunidade escolar, pois é necessário um trabalho em conjunto, no coletivo das construções escolares. Para Franco (2008):

Em suma, um coordenador pedagógico sozinho, por mais competente que seja, não conseguirá imprimir as marcas de uma dinâmica pedagógica se a instituição e seus contornos administrativos/políticos não estiverem totalmente comprometidos,

envolvidos e conscientes dos princípios pedagógicos que o grupo elegeu para conduzi-los. (FRANCO, 2008, p.128).

Colocamos em discussão os aspectos relacionados ao planejamento, na antecipação das metas e objetivos que o coordenador pretende alcançar, pois sem esse alinhamento, não poderá fazer muita coisa. Neste trabalho, as decisões tomadas no coletivo, permitirão ao coordenador direcionar seus passos com comprometimento e ética. Para Franco (2008):

O pedagógico não existe em uma esfera de abstração. Ele toma corpo, adquire concretude apenas no coletivo esclarecido de um grupo. De nada adiantam as intenções corporificadas num projeto de escola enquanto um discurso escrito. É preciso que essas intenções sejam tomadas pelo grupo todo, apropriadas pelo coletivo, num processo contínuo de busca de convergência e negociação de projetos e ações. (FRANCO, 2008, p.128).

É por meio das ações experienciadas na prática, anteriormente discutidas no coletivo, que será desenvolvido um trabalho emancipatório, direcionado para a cidadania ativa e crítica. Na práxis pedagógica, bem como no cotidiano escolar que se desenvolvem os processos de autonomia, que devem ser repensados e verificar se de fato está sendo realizado um trabalho para tal objetivo. Segundo Franco (2008): “Assim não basta o esforço solitário do coordenador: é preciso rever a conjuntura da escola e assim abrir espaços para que todos possam dar o melhor de si, numa dinâmica potencializadora de cada circunstância que influi na escola.” (FRANCO, 2008, p.129).

Falamos de uma dinâmica escolar direcionada pelo coletivo, no qual todos os indivíduos envolvidos podem atuar na práxis pedagógica, de forma autônoma e crítica. Nesta perspectiva, a partir da breve discussão a respeito da profissão de coordenador pedagógico apresentamos o seguinte tópico do presente estudo.

ASSUMINDO O PAPEL DE PESQUISADOR

Neste tópico nos propomos a discutir as estratégias de vivências para um coordenador pesquisador e as ações que esse profissional sendo ele pesquisador pode desenvolver no cotidiano escolar.

As condições de trabalho interferem diretamente no desempenho do coordenador, colocando em questão o bem estar desse profissional, “as boas condições são justificadas com base em aspectos de relacionamento e recursos humanos e, no que concerne à necessidade de melhorar” (PLACCO; SOUZA E ALMEIDA, 2012, p. 763). Neste sentido, as relações que são estabelecidas no ambiente escolar influenciam no bem estar do coordenador, promovendo ações que contribuem para vivências positivas e troca de experiências que resultará em um ensino de qualidade para os estudantes.

Colocamos em debate a necessidade de um diálogo constante com toda a comunidade escolar, professores, gestores e famílias. Nesta linha de pensamento, evidenciamos a pesquisa científica e seus benefícios para a comunidade, sendo no caso do coordenador pedagógico reconhecemos a enorme bagagem de experiências que ele têm e que poderia demonstrar por meio de trabalhos acadêmicos que divulgariam essas ações.

De acordo com Barros e Eugenio (2014) “ao coordenador cabe o desafio de fazer a tarefa pedagógica na escola funcionar como interlocutora interpretativa das teorias implícitas nas práxis, e ser a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios”. (BARROS e EUGENIO, 2014, p.5), e expandimos para fora dos muros das escolas para conhecimento público.

Nesta perspectiva, trazemos as discussões sobre as experiências dos coordenadores com o auxílio da didática e da pedagogia, que são permeadas por reflexões e discussões em conjunto com a comunidade. Para Araújo e Ribeiro (2016):

[...] a Didática e a Pedagogia oferecem elementos inspiradores para a prática pedagógica dos coordenadores e professores, por isso, as suas práticas pedagógicas precisam ser permanentemente (re)construídas por reflexões críticas abalizadas nessas referidas áreas do conhecimento. [...] (ARAÚJO e RIBEIRO, 2016, p. 505).

Desse modo, o trabalho do coordenador pedagógico precisa estar vinculado aos conhecimentos entre a teoria e a prática, no ser-fazer da profissão, visando a formação e a transformação de sujeitos pensantes.

[...] o coordenador é uma referência importante na qualificação profissional dos professores, isto é, o trabalho pedagógico ativo do coordenador contribui poderosamente para a formação contínua dos docentes na esfera escolar. Sendo assim, os professores devem ser formados de tal modo que, face aos desafios e exigências da sociedade atual, sejam capazes de desenvolver um dinamismo pedagógico que os leve a agir criticamente em favor da reconstrução do contexto social em suas diferentes nuances. (ARAÚJO e RIBEIRO, 2016, p. 507-508).

Chamamos a atenção para que todos os processos do desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico sejam divulgados cada vez mais, pelo próprio coordenador, assumindo um papel de pesquisador. Desta forma, poderíamos ter acesso às práxis pedagógicas que foram ou não bem sucedidas e nos permitiria investigar as possíveis causas, do sucesso ou fracasso que permeiam a rotina do profissional em questão.

Para Barros e Eugenio (2014) “este profissional precisa prioritariamente estar consciente e seguro de suas funções para desempenhar realmente o seu papel de articulador, mediador e transformador da prática educativa desenvolvida pelos docentes”. (BARROS e EUGENIO, 2014, p.12).

Sob outra vertente, está o papel de formador que o coordenador pedagógico assume, contribuindo para a formação dos professores, bem como da equipe escolar. Para Araújo e Ribeiro (2016):

O papel formador do coordenador pedagógico não acontece apenas quando esse se faz mediador de encontros pedagógicos, mas também em todos os momentos que o mesmo é presença pedagógica nas salas de aula, acompanhando e intervindo, quando necessário, nos processos de ensino e aprendizagem, isto é, quando se faz presente em todas as realidades do cotidiano escolar, formando e autoformando-se. (ARAÚJO e RIBEIRO, 2016, p. 507-508).

Mediante o comprometimento dos professores e dos coordenadores é que será possível intensificar o trabalho voltado para os princípios éticos, políticos e culturais, partilhando de momentos de trocas de experiências e diálogos para repensar as ações dentro do ambiente escolar.

Acreditamos que o trabalho do coordenador pedagógico ganhará mais força, se divulgado com a comunidade científica, promovendo oportunidades de dialogar com o desenvolvimento profissional nas experiências que o cotidiano escolar possibilita. Para tanto, é necessário o comprometimento do coordenador em escrever sobre suas práticas pedagógicas.

Nesta perspectiva, as ações do coordenador pedagógico com o papel de pesquisador poderiam ganhar força se divulgadas em eventos da área para possíveis debates que resultariam em reflexões acerca da prática pedagógica de inúmeros coordenadores que estão no início da carreira ou em outra etapa da profissão que transformariam positivamente o cotidiano de diversos profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que as atribuições quanto à profissão do coordenador pedagógico estão cercadas por desafios, diálogos e reflexões que influenciam no cotidiano escolar desse profissional.

Levando em consideração as discussões apresentadas defendemos que as relações estabelecidas no ambiente escolar, as condições de trabalho, bem como o diálogo constante são fundamentais para um bom funcionamento das relações sociais estabelecidas no contexto educacional.

Embora, estamos considerando mais um papel ao coordenador pedagógico, este de ser pesquisador, entendemos que seja necessário visualizar como uma forma de auxílio, até mesmo para pensar em conjunto, nas possibilidades para solucionar ou investigar determinada situação

nas vivências cotidianas deste profissional. De forma alguma, criticamos o trabalho do coordenador pedagógico, apenas expomos uma vertente para pensar a profissão que permeia a docência.

As considerações aqui apresentadas evidenciam a necessidade de investir em discussões do tema para que cada vez mais pessoas tenham acesso ao trabalho que é desenvolvido pelo coordenador pedagógico e possam conhecer quais estratégias ele utiliza no seu dia a dia que são positivas e/ou negativas para o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes e que transformam suas práticas no seu ambiente de trabalho atendendo as demandas da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. A didática e a pedagogia como suporte teórico para uma coordenação pedagógica qualificada. **RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.20, n.03, p.501-513, 2016.

BARROS, Séfora; EUGENIO, Benedito G. O coordenador pedagógico na escola: formação, trabalho, dilemas. Educação, Gestão e Sociedade: **revista da Faculdade Eça de Queirós**. Vol. 4, n. 16, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008.

LEITE, Luciana Rodriguez; *et al.* Coordenador pedagógico: influências da formação na prática profissional. **Revista Iberoamericana de Educación**. v. 73, n. 1. pp. 29-50. 2016.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 5. Ed. São Paulo: Edições Loyola. 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan De; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cad. Pesqui.** vol.42 n. 147 São Paulo. 2012.

SILVA, Eliene Farias. O papel do coordenador pedagógico no contexto escolar e suas contribuições à prática docente. Regae: **Rev. Gest. Aval. Educ.** Santa Maria v. 8, n. 17. p. 1-10. 2019.

CAPÍTULO 38

DOI: 10.47402/ed.ep.c202175719578

OPOSIÇÃO, PODER E CRISE: ENSINO DE HISTÓRIA E ABORDAGENS CONCEITUAIS SOBRE A REVOLUÇÃO CUBANA PRESENTES NUM LIVRO DIDÁTICO

Jaciel Carvalho dos Santos, Licenciando em História, UFOB
Anderson Dantas da Silva Brito, Doutor em Educação, UFRN. Professor de Ensino de
História e Estágio Supervisionado, UFOB

RESUMO

Este texto tem como objetivo problematizar as abordagens conceituais sobre o objeto de conhecimento “Revolução Cubana” no livro didático “História: Sociedade & Cidadania” – 9º ano do Ensino Fundamental, de autoria de Alfredo Boulos (2018). Nessa perspectiva, buscaremos evidenciar como a discussão de conceitos (oposição, poder e crise) é feita no referido material didático ao tempo que também dialogaremos com referenciais pertinentes – Ayerbe (2004); Bandeira (1998); Bittencourt (1996); Gott (2006) e ao ensino de História da América – Base Nacional Comum Curricular (2018).

PALAVRAS-CHAVE: Revolução Cubana; livro didático; conceitos.

INTRODUÇÃO

Canto a Fidel
Vámonos,
ardiente profeta de la aurora,
por recónditos senderos inalámbricos
a libertar el verde caimán que tanto amas.
Vámonos,
derrotando afrentas con la frente
plena de martianas estrellas insurrectas,
juremos lograr el triunfo o encontrar la muerte.
Cuando suene el primer disparo y se despierte
en virginal asombro la manigua entera,
allí, a tu lado, serenos combatientes,
nos tendrás.
Cuando tu voz derrame hacia los cuatro vientos
reforma agraria, justicia, pan, libertad,
allí, a tu lado, aguardando la postrer batalla,
nos tendrás.
El día que la fiera se lama el flanco herido
donde el dardo nacionalizador le dé,
allí, a tu lado, con el corazón altivo,
nos tendrás.
No pienses que puedan menguar nuestra entereza
las decoradas pulgas armadas de regalos;
pedimos un fusil, sus balas y una peña.
Nada más.
Y si en nuestro camino se interpone el hierro,
pedimos un sudario de cubanas lágrimas
para que se cubran los guerrilleros huesos

Para muitas pessoas, os objetos de conhecimento relativos à História da América ainda são uma realidade distante ou mesmo desconhecida apesar da vasta presença na literatura, nas artes e na cultura como um todo. Nesse sentido, é preciso entender que as ações metodológicas aplicadas sobre saberes teóricos que tratam de fatos históricos e conceitos nas salas de aula são de relevância ímpar para o ensino de História. Ações essas que podem facilitar ou até mesmo comprometer o processo de aprendizagem dos educandos, porém, se bem sistematizadas, podem implicar positivamente na construção de novas/outras consciências históricas.

Objetivando melhor trabalhar essa realidade de acesso à uma História por vezes desconhecida, precisamos inicialmente problematizar o senso comum que entende o livro didático como um instrumento facilitador e auxiliador enquanto ferramenta norteadora, que, é “[...] também um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares.” (BITTENCOURT, 1996, p. 72)

Por essa perspectiva, um diálogo possível encontra igualmente viabilidade a partir da interpretação de algumas competências específicas de História para o ensino fundamental que estão presente na Base Nacional Comum Curricular:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (...)
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica. [...] (BNCC, 2018, 402)

É preciso compreender também, que, embora o livro didático seja visto como o suporte para o conhecimento/material didático mais utilizado pelos professores na Educação Básica, deve-se considerar que as abordagens dos objetos de conhecimento (conteúdos) nem sempre se apresentam de maneira aprofundada, cabendo ao educador criar mecanismos que os explorem

mais intensamente. Seguindo esse entendimento, tomamos a presente proposta para evidenciar a abordagem de um determinado objeto de conhecimento inciso no livro didático “História: Sociedade & Cidadania” do 9º ano do Ensino Fundamental com autoria de Alfredo Boulos Júnior (2018), sendo esse tema a “Revolução Cubana”, que se apresenta no capítulo 10. Procederemos com uma análise sustentada em alguns conceitos que possibilitam a discussão de tão relevante revolução ocorrida na História da América.

A HISTÓRIA DA REVOLUÇÃO CUBANA ATRAVÉS DO CONCEITO DE “OPOSIÇÃO”

A Revolução Cubana é tratada inicialmente no referido livro didático dentro de um contexto de combate, sendo o conceito de “oposição” o primeiro que se formaliza. Analisando e apresentando grandes nomes da História de Cuba, aborda situações e condições sociais que estavam acontecendo durante esse processo de revolução, onde de um lado a mínima parte da população se enriquecia e grande parte se acentuava na pobreza e descaso humano: “[...]. Grande parte da riqueza da ilha concentrava-se em mãos de poucas famílias locais e empresários estadunidense. Enquanto isso a maioria da população alimentava-se mal, morava em cortiços ou em cabanas de palha, sem assistência médica, sem saber ler e escrever e sobrevivia de empregos temporários.” (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 158)

Dentro desse aspecto, o livro didático estudado problematiza a questão das divergências pertinentes à atuação de um governo violento e ditador regido por Fulgêncio Batista, que não condizia com as expectativas de alguns setores da população. Em seu recorte temporal, o conceito de “oposição” aparece também nas tentativas revolucionárias lideradas por Fidel Castro, que regiam contra centrais de combates objetivando requerer recurso para lutar contra o governo ditador de Batista, que, a princípio não obtivera sucesso e resultou na prisão e mais tarde mortes de inúmeras pessoas. Nesse sentido, a “oposição” verificada no livro didático também pode ser vista quando enfatiza recortes que demonstram a insatisfação da população de Cuba e os motivos que deram origem à confrontos que podem ser configurados como ações de oposição à ditadura implementada no governo Batista:

Na primeira metade do século XX, Cuba foi governada, durante maior parte do tempo, por ditadores corruptos e violentos. Um deles, Fulgêncio Batista, desfechou um golpe de Estado, em 1952 e governou com apoio de empresários que exploravam os cassinos e a prostituição, lucrando com o jogo e a comercialização de sexo. (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 158)

Essas “oposições” presentes no objeto de conhecimento “Revolução Cubana” associam-se também às ideias trabalhadas por Gott (2006), ao pensar a reação da liderança oposicionista que foi liderada por Fidel Castro em meados do século XX:

Em 26 de julho de 1953, houve um ataque armado ao quartel de Moncada, liderado por Fidel Castro, a importante figura, então com 26 anos, que iria dominar a política história de Cuba por mais de meio século. O assalto ao Moncada e um movimento simultâneo contra o quartel em Bayamo destinavam-se a tomar armas e arsenal, mais o seu propósito subjacente era derrubar o governo Batista, estabelecido após o golpe de Estado do ano anterior. A ação mostrou-se um fracasso desastroso, pouco mais do que um golpe mal preparado, como a descreveram os comunistas. [...] (GOTT, 2006, p. 171)

O conceito de “oposição” entre grupos antagônicos se direciona para um outro conceito, o de “poder”, quando apresenta a sequência daqueles acontecimentos revolucionários na História da América, evidenciando assim a necessidade de múltiplas compreensões e problematizações conceituais e procedimentais norteadoras da produção historiográfica. Uma realidade que exige o reconhecimento fundamental da atuação e do poder do professor para dimensionar as formas de consumo do livro didático.

A HISTÓRIA DA REVOLUÇÃO CUBANA ATRAVÉS DO CONCEITO DE “PODER”

Ao se utilizar de aspectos históricos em torno dos combates existentes no contexto da Revolução Cubana, Boulos Júnior (2018) credencia esses elementos de disputa como desencadeadores da chegada de Fidel Castro no poder, abordando os processos que obtivera sucesso e que fizera com que isso acontecesse. Também apresentando grandes nomes de figuras influentes nessas lutas em busca da conquista revolucionária, o autor se utiliza de uma imagem para problematizar a chegada dos vencedores ao poder, constituindo assim um processo visibilizador de uma cena histórica:

Figura 1: Fidel Castro, Camilo Cienfuegos e Che Guevara entram em Havana, 1959



Fonte: (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 159)

O conceito de “poder” também ganha destaque no livro didático quando evidencia algumas medidas populares que diretamente refletiram nas relações entre Cuba e Estados Unidos:

- reforma agrária, com distribuição de terras para 200 mil famílias;
- redução de 50% dos alugueis residenciais, no preço dos medicamentos e nas tarifas telefônicas e de eletricidade;
- nacionalização de bancos e empresas consideradas estratégicas (refinarias de petróleo, companhia de eletricidade etc.), muitas delas estadunidenses. (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 159)

Ainda se tratando do conceito de “poder”, Boulos Júnior (2018) dialoga consideravelmente com Ayerbe (2004), inclusive indicando a leitura complementar. Destaques são feitos para a discussão da construção do socialismo e a influência dos Estados Unidos dentro de Cuba como um fator atrelado às medidas estabelecidas pelo então líder rebelde Fidel Castro:

Os vários governos dos Estados Unidos e os analistas favoráveis as posições internacionais do país coincidem em retratar a política em relação a Cuba como de resposta àquelas medidas implementadas pelo governo de Fidel Castro que contrariam os interesses dos Estados Unidos e da ‘comunidade interamericana’. (AYERB, 2004, p. 61)

O autor do livro didático também discute a questão da conquista de poder de Fidel Castro apresentando um contexto histórico definidor na futura situação de Cuba: “Em 1962, os Estados Unidos radicalizaram sua posição e impuseram um bloqueio econômico à Cuba.” (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 159). Esse recorte na problemática da Revolução Cubana, também aborda as ações que descontentaram os Estados Unidos da América e provocaram o rompimento das relações com Cuba, para na sequência ocorrer a cisão das relações econômicas causando futuramente o desequilíbrio financeiro e social cubano num contexto de crises.

A HISTÓRIA DA REVOLUÇÃO CUBANA ATRAVÉS DO CONCEITO DE “CRISE”

No livro didático também é trabalhado o objeto de conhecimento buscando fazer uma abordagem de acontecimentos que insuflaram ainda mais aquele momento através de uma aliança de Fidel Castro com a União Soviética, que possibilitou um confronto de reação às ameaças dos Estados Unidos. Assim, destaca-se a História da Revolução Cubana intermediada pelo conceito de “crise” e exemplificada pela *crise dos mísseis*:

O governo estadunidense reagiu impondo um bloqueio militar a Cuba e ameaçando a união soviética com armas nucleares. Ao fim de várias negociações, a União Soviética concordou em retirar seus mísseis do território cubano, em troca da promessa de os Estados Unidos respeitarem a soberania de Cuba. O episódio ficou conhecido como crise dos mísseis (setembro a outubro de 1962) e fim dos momentos mais tensos da Guerra Fria. (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 159)

A abordagem de Boulos Júnior (2018) se aproxima da de Bandeira (1998) pois caminham juntas no que querem tornar compreensível. Bandeira em sua obra apresenta as crises impulsionadas pelas ações dos Estados Unidos, evidenciando um contexto que demonstra o quão economicamente Cuba dependia da nação norte-americana e os resultados causados pelo rompimento dessas relações econômicas:

4) Explicar os fatores que levaram a população de Cuba a manter-se solidária com a revolução, apesar de todas as vicissitudes, acarretadas pelo contínuo embargo econômico dos EUA e que se agravaram após o esbarrondamento do Bloco Socialista, com o qual ela passara a manter mais de 85% do seu comércio exterior. (BANDEIRA, 1998, p. 6)

E assim, seja através da ofensiva nuclear ou econômica, a *crise* entre os blocos da Guerra Fria foi verificada na História da Revolução Cubana destacando tal conceito. Uma possibilidade dada no livro didático, mas que precisa da atuação crítica do docente que se preocupa em tornar conhecido, compreensível e profundo através do estudo de conceitos, alguns objetos de conhecimento até então desconhecidos pela maior parte dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Problematizar um objeto de conhecimento através de um livro didático não é apenas reproduzir o que nele está escrito. Dessa maneira, entendemos que, com base nas análises realizadas acerca de como é tratada e contextualizada a Revolução Cubana no livro didático “História: Sociedade & Cidadania” (BOULOS JÚNIOR, 2018), evidencia-se essa temática trazendo recortes temporais que possibilitam a discussão de conceitos abordando dados, imagens e acontecimentos. Igualmente observamos a pertinência das discussões conforme a Base Nacional Comum Curricular (2018). Boulos Júnior (2018); Bandeira (1998); Gott (2006) e Ayerbe (2004) dão conta de alguns requisitos exigidos na BNCC, como: a unidade temática localizada numa História recente; o objeto de conhecimento “A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba” e as habilidades almejadas através da aprendizagem: (EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses. Ao final, seguindo a perspectiva analítica proposta por Bittencourt (1996) que vai da concepção ao uso do livro didático, enfatizamos a relevância dos conceitos para a compreensão crítica da História por parte dos estudantes e da sociedade como um todo pois eles possibilitam um aprofundamento teórico necessário quando são bem explorados metodologicamente nas salas de aula.

REFERÊNCIAS

- AYERBE, Luis Fernando. **A Revolução Cubana**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **De Martí a Fidel: A Revolução Cubana e a América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1996.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**. 9º ano. Ensino Fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf
- GOTT, Richard. **Cuba: uma nova história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor

CAPÍTULO 39

DOI: 10.47402/ed.ep.c202175823578

UMA INTERVENÇÃO METODOLÓGICA PARA AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROGRAMAÇÃO INTRODUTÓRIA

Brígido Conrado de Brito Freitas, Bacharelado em Engenharia de Software, UFERSA
Laysa Mabel de Oliveira Fontes, Doutora em Engenharia Elétrica e de Computação, UFRN.
Professora da UFERSA

RESUMO

O processo de ensino e aprendizagem das disciplinas de programação introdutória vem sendo motivo de preocupação devido aos altos índices de reprovação e evasão dos cursos. Dada essa problemática, este trabalho propõe a aplicação de uma intervenção metodológica nas disciplinas de programação introdutória do curso de Bacharelado em Tecnologia da Informação da Informação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, com o objetivo de auxiliar no processo de autoavaliação dos alunos em tais disciplinas. A intervenção metodológica baseia-se em cenários (problemas de programação) e dicas para auxiliar os alunos no entendimento de tais e, conseqüentemente, na identificação das maiores dificuldades enfrentadas por eles. Os resultados obtidos ao final do experimento sugerem a continuidade da aplicação dessa intervenção metodológica, pois constatou-se que a metodologia adotada contribuiu para a reflexão e construção do processo autoavaliativo.

PALAVRAS-CHAVE: algoritmos. autoavaliação. programação introdutória.

INTRODUÇÃO

A programação introdutória desempenha um papel importante para os cursos da área da Computação, sendo normalmente empregada por meio de um conjunto de disciplinas que tem como objetivo orientar os estudantes sobre uma série de conceitos básicos, que envolve comandos e conceitos da sintaxe e semântica da linguagem utilizada (BERSSANETTE; FRANCISCO, 2018).

Entretanto, o processo de ensino e aprendizagem das disciplinas de programação introdutória vem sendo motivo de preocupação devido aos altos índices de reprovação e evasão dos cursos nos primeiros semestres (SANTIAGO; KRONBAUER, 2016).

Em um estudo realizado por Souza, Batista e Barbosa (2016), foi constatado que esses problemas surgem porque a aprendizagem dos conceitos sintáticos e semânticos de programação constitui uma das maiores dificuldades dos alunos ingressantes. Nesse contexto, Figueiredo e Garcia-Peñalvo (2018) identificaram alguns fatores que levam aos problemas descritos anteriormente, a citar: (i) os conceitos abstratos envolvidos na programação; (ii) as

habilidades mentais necessárias para a decomposição de problemas; e (iii) para muitos estudantes é o primeiro contato com o pensamento computacional e com a programação.

Muitos estudos vêm sendo desenvolvidos nas últimas décadas voltados diretamente para o desenvolvimento de novos recursos, com o objetivo de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem de programação (SILVA et al., 2015).

Vieira (2013), por exemplo, aponta que a autoavaliação é uma das estratégias fundamentais para o processo de aprendizagem dos alunos, pois o grande envolvimento e engajamento pessoal no processo avaliativo possibilita que os discentes tenham uma visão crítica sobre suas reais dificuldades. Silva (2013), por sua vez, destaca que é fundamental que os alunos sejam mais autônomos no processo de aprendizagem, identificando suas dificuldades e buscando estratégias para remover esses problemas. Silva (2013) ainda destaca que, para que todo esse processo faça sentido, é necessário que o aluno participe diretamente do processo avaliativo, visando extrair suas dificuldades.

Tarouco et al. (2009) afirmam que o processo de ensino e aprendizagem ganha poderosas ferramentas e técnicas com as novas pesquisas desenvolvidas. No entanto, para se obter êxito na aplicação dessas novas metodologias, bem como definir estratégias específicas, é necessário entender o ambiente no qual esse processo está inserido, seja no contexto dos alunos, professores, cursos e do ambiente físico.

Ao realizar uma análise nas disciplinas de programação introdutória do curso de Bacharelado em Tecnologia da Informação (BTI) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Moreira et al. (2018) apontaram algumas dessas dificuldades, como, por exemplo, dificuldade no desenvolvimento da lógica de programação e no entendimento da sintaxe da linguagem. Complementar a isso, Holanda, Coutinho e Fontes (2018) discutem que outro fator determinante nas taxas de insucesso em tais disciplinas refere-se às questões das individualidades de cada discente, pois trata-se da diversidade dos ritmos de aprendizagem.

Diante das opiniões expostas, corrobora-se que o processo de ensino e aprendizagem de programação introdutória é complexo e constituído por muitas e diferentes variáveis e, portanto, faz-se necessário investigar e propor novas metodologias e práticas, objetivando minimizar os problemas enfrentados pelos alunos e, conseqüentemente, os índices de insucesso das disciplinas de programação introdutória do curso de BTI da UFERSA.

Sendo assim, este trabalho propõe a aplicação de uma intervenção metodológica nas disciplinas de programação introdutória do curso de BTI da UFERSA, com o objetivo de auxiliar no processo de autoavaliação da aprendizagem dos discentes em tais disciplinas.

Os resultados obtidos ao final do experimento sugerem a continuidade da aplicação dessa intervenção metodológica, pois constatou-se que a metodologia adotada contribuiu para a construção do processo autoavaliativo.

O presente trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: a Seção 2 discute sobre programação introdutória; a Seção 3 apresenta trabalhos correlatos; a Seção 4 apresenta a intervenção metodológica proposta; a Seção 5 apresenta os resultados e discussão; e, por fim, a Seção 6 apresenta as considerações finais e os trabalhos futuros.

PROGRAMAÇÃO INTRODUTÓRIA

A programação introdutória é normalmente empregada por meio de um conjunto de disciplinas que tem como objetivo orientar os estudantes sobre uma série de conceitos básicos, que envolve comandos e conceitos da sintaxe e semântica da linguagem utilizada (BERSSANETTE; FRANCISCO, 2018).

Nesse contexto, as disciplinas de programação introdutória permitem, ao aluno ingressante, o conhecimento inicial dos passos necessários para resolver problemas e, posteriormente, a facilidade no domínio de outras características como: sintaxe, domínio da linguagem, uso de construtores de programa, entendimento dos ambientes de desenvolvimento e testes (BORGES, 2000).

Para Amaral (2015), embora as tecnologias sofram constantes mudanças e aperfeiçoamentos que afetam diretamente o contexto pedagógico dos cursos de tecnologia, o desenvolvimento da lógica, obtidos inicialmente, se mantém inalterado, pois o pensamento lógico permanece independente da tecnologia ou linguagem empregada.

Segundo Hung et al. (2014), o desenvolvimento do pensamento computacional permite, aos ingressantes, o entendimento de como escrever os códigos dos programas em poucos passos, bem como o entendimento aprofundado da sintaxe, uma vez que constitui uma das maiores dificuldades encontradas.

Barcelos e Silveira (2012) concluem que a construção do pensamento computacional possibilita, aos alunos ingressantes, o desenvolvimento intelectual e a construção de desenvolvimento lógico. Nesse contexto, Petry (2005) afirma que o desenvolvimento do

raciocínio lógico, relacionado à programação de computadores, permite a promoção de resoluções eficazes dos problemas.

Para lograr êxito nas disciplinas de programação introdutória, é necessário que aluno desenvolva muitas habilidades. Em seu trabalho, Gerhard e Brusilovsky (2001) elencam algumas dessas habilidades, a citar: (i) ter a capacidade de abstração do problema, bem como das estratégias necessárias para resolvê-lo; (ii) possuir um conhecimento mínimo da sintaxe e da semântica da linguagem utilizada; e (iii) reconhecer o processo de compilação do código. Farias et al. (2012) acrescentam que também é necessário que o aluno desenvolva as habilidades de solucionar problemas de forma simples.

Para Pimentel et al. (2003), as disciplinas de programação introdutória contribuem para o desenvolvimento de competências lógicas que serão necessárias para todo o curso. Nesse contexto, aprender programação pode ser uma tarefa difícil, pois programar, além de escrever linhas de códigos em uma linguagem de programação, refere-se a um conjunto de regras que necessitam de criatividade e raciocínio para resolver os problemas de diversas maneiras (GOMES; HENRIQUES; MENDES, 2008).

TRABALHOS RELACIONADOS

As dificuldades de aprendizagem de programação introdutória têm sido associadas aos altos índices de reprovação e de evasão em cursos de Computação e têm sido uma temática muito discutida na literatura acadêmica, como os exemplos discutidos a seguir.

França e Tesdesco (2015) realizaram uma revisão sistemática da literatura visando identificar trabalhos que abordassem a temática de autoavaliação na aprendizagem de programação. Nesse trabalho, os autores apontaram a necessidade de estudos sobre a aprendizagem de programação no ensino básico, uma vez que não foram identificados trabalhos na literatura sob essa ótica. Além disso, os autores apresentaram as três estratégias mais utilizadas no processo de autoavaliação, sendo: (i) formulário/questionário; (ii) sistemas de apoio; e (iii) pré e pós-teste. Por fim, os autores afirmaram que as intervenções de autoavaliação são ótimos recursos, pois favorecerem a aprendizagem dos envolvidos.

Silva et al. (2013) desenvolveram um *quiz* que tratava o tema de genética e biologia molecular, cujo objetivo era despertar o interesse dos alunos pela matéria, bem como o senso crítico, possibilitando realizar autoavaliações. O estudo contou com 159 participantes e, segundo os autores, o *quiz* ajudou os discentes na identificação de suas dificuldades.

Visando a utilização de uma ferramenta que pudesse auxiliar na autoavaliação dos alunos, Sirotheau et al. (2011) realizaram um estudo utilizando a ferramenta JavaTool integrada ao Moodle para possibilitar o *feedback* entre os estudantes do curso de Computação. Segundo os autores, os resultados mostram-se promissores, pois os estudantes demonstraram competências na autoavaliação, concentrando-se esforços somente para o *feedback* colaborativo, diminuindo, dessa forma, a sobrecarga dos professores e trazendo mais autonomia aos estudantes.

Por fim, Chagas, Oliveira e Tavares (2016) desenvolveram uma arquitetura pedagógica com o intuito de expandir e apoiar o processo de ensino, aprendizagem e autoavaliação nas disciplinas de programação. No módulo do aluno, é possível realizar atividades individuais ou colaborativas, bem como compartilhar atividade desenvolvidas, dúvidas referentes a alguma atividade e sugestões para auxiliar outros alunos. Já no módulo professor, é possível cadastrar atividades, criar listas de exercícios, recomendar atividades pelo grau de dificuldade identificada, além de definir atividades colaborativas, onde a formação do grupo é realizada por meio de características semelhantes entre os alunos. Segundo os autores, identificou-se como vantagem a possibilidade de o professor manter o controle sobre o andamento dos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

Em uma perspectiva diferente, este trabalho avalia a utilização de uma proposta metodológica junto a uma turma de programação introdutória do curso de BTI da UFERSA, com a finalidade de ajudar os discentes no processo de construção do pensamento autoavaliativo, isto é, na identificação das lacunas de conhecimento enfrentadas por eles.

METODOLOGIA PROPOSTA

A intervenção metodológica foi empreendida por meio de uma adaptação da proposta original de Holanda, Coutinho e Fontes (2018), que agora baseia-se na autoavaliação dos discentes, além de permitir identificar os perfis e as características predominantes das turmas, definir os cenários (que representam problemas de programação) e dicas para auxiliar os alunos no entendimento de tais e, conseqüentemente, na identificação das maiores dificuldades enfrentadas por eles, dentre outros.

A adaptação da intervenção metodológica proposta foi necessária devido: (i) seu objetivo, pois a proposta original buscava auxiliar no desempenho dos alunos e a atual visa apoiar o processo de autoavaliação da aprendizagem de tais; e (ii) a problemas envolvendo a metodologia original, como, por exemplo, a ausência da descrição dos passos necessários para

a execução de todo o processo metodológico, havendo somente a descrição da aplicação das dicas, conforme detalhado em (FREITAS, 2020).

Portanto, a nova metodologia é voltada para a autoavaliação da aprendizagem dos discentes, sendo um instrumento facilitador do processo de aprendizagem, bem como da sua autonomia. Segundo Silva (2013), a autoavaliação promove a autonomia, torna a aprendizagem mais responsável, consciente e ajuda os alunos a aprender.

A autonomia dos discentes não exclui o papel dos docentes, pois, segundo Both e Brandalise (2018), é imprescindível que os professores orientem e acompanhem os alunos nesse processo para garantir que os discentes atinjam a capacidade de entender suas dificuldades e identificar, dentro de seu contexto, quais as melhores estratégias para resolvê-las. Desse modo, é imprescindível a disposição tanto dos alunos quanto dos professores para a efetivação de todo o processo metodológico.

Sendo assim, na metodologia proposta, foram aplicadas autoavaliações compostas por cenários, onde cada cenário representa um problema de programação que, para ser resolvido, demanda a aplicação de um conteúdo específico ou uma combinação deles. O intuito dessa proposta é fazer com que os alunos consigam identificar, por meio das autoavaliações, quais são suas dificuldades em relação ao conteúdo abordado. Santos (2014) afirma que todo processo de regulação e autoavaliação contribui diretamente para a progressão da aprendizagem, uma vez que o aluno deve ser a peça central de todo o processo de aprendizagem.

Para dar suporte na realização de cada cenário, são disponibilizadas três dicas aos discentes, ficando a critério deles utilizarem as dicas quando apresentarem alguma dificuldade em resolvê-lo. Essas dicas viabilizarão a reflexão dos discentes, pois é a partir do uso delas que os discentes identificarão as suas maiores dificuldades no conteúdo.

As dicas são classificadas quanto a: (i) interpretação do problema; (ii) compreensão da sintaxe; e (iii) estruturação da lógica de programação. Essa classificação foi definida por meio de um estudo realizado por Moreira et al. (2018), onde identificou-se as principais dificuldades dos alunos da disciplina de Algoritmos do curso de BTI da UFERSA. Vale ressaltar que essas dicas são específicas para questões (cenários) de natureza subjetiva, isto é, em que o aluno tenha que desenvolver um algoritmo ou programa. O Quadro 1 define a categorização das dicas.

Quadro 1: Classificação das dicas

DICA 1	Inclui a explicação do cenário, ou seja, os comandos de entrada necessários, os comandos de saída esperados e o processamento a ser realizado.
DICA 2	Aponta a sintaxe (do principal conteúdo abordado na questão) indicada para o desenvolvimento do código referente ao cenário.
DICA 3	Retrata a lógica de programação indicada para a resolução do problema, em forma de descrição narrativa.

Adaptado de: Holanda, Coutinho e Fontes (2018)

Para entender a estruturação de uma autoavaliação, o Quadro 2 ilustra um exemplo trivial de cenário e suas respectivas dicas.

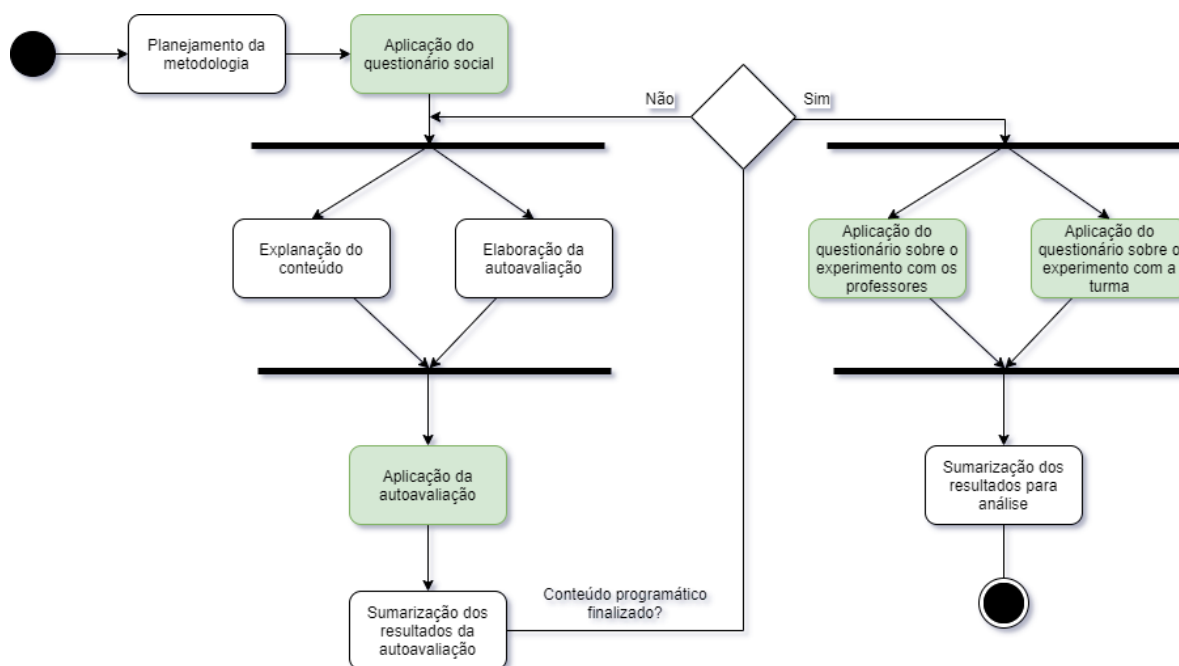
Quadro 2: Exemplo de cenário e suas respectivas dicas

CENÁRIO: Faça um algoritmo em pseudocódigo para calcular a divisão de um número por outro. O algoritmo só deve realizar a divisão se o divisor for diferente de zero. Caso contrário, o algoritmo deve informar que o resultado é indeterminado.
DICA 1: Dados de entrada: dois números (A e B). Dados de saída: o resultado da divisão de A por B ou resultado indeterminado. Processamento: realizar a seguinte verificação: se B for igual zero, deve-se informar que o resultado é indeterminado, senão deve-se realizar a divisão de A por B (armazenando o resultado em R) e exibir o resultado da divisão (valor de R).
DICA 2: Este cenário necessitará da estrutura de decisão se-senao , conforme a sintaxe a seguir: se (<condição>) entao <bloco-v> senao <bloco-f> fimse
DICA 3: Solicite o valor dos dois números, sendo A o dividendo e B o divisor. Verifique se B é igual a zero: Se for igual a zero, informe que o resultado é indeterminado. Senão, realize a divisão de A por B e exiba o resultado da divisão.

Fonte: Autoria própria

Para entender o processo necessário para a aplicação da metodologia proposta, a Figura 1 ilustra o fluxo de atividades que deve ser realizado durante o período da intervenção.

Figura 1: Fluxo de atividades da metodologia proposta



Fonte: Autoria própria

Os retângulos destacados em verde, ilustrados na Figura 1, referem-se às fases do processo que necessitam da aplicação de algum questionário. Todos os questionários necessários para aplicação da intervenção metodológica, bem como outro exemplo de cenário e suas respectivas dicas, estão disponíveis em um diretório *online*¹⁴. As atividades definidas na Figura 1 são descritas a seguir:

- **Planejamento da metodologia**

Nessa fase é importante o conhecimento aprofundado sobre a metodologia a ser aplicada, bem como a forma como ela deve ser planejada em todo o processo descrito na Figura 1, como, por exemplo, definir as datas em que cada atividade será aplicada. Além disso, é importante manter um diálogo com os docentes responsáveis por lecionar as disciplinas, pois a intervenção vai implicar diretamente em seu planejamento. Sugere-se a aplicação de uma autoavaliação após cada conteúdo ministrado, sendo cada autoavaliação composta por três cenários. Para auxiliar nesse planejamento, o Quadro 3 ilustra o conteúdo recomendado para as autoavaliações, baseado no conteúdo programático da disciplina de Algoritmos do curso de BTI

¹⁴ Disponível em: <<https://sites.google.com/view/intervencaometodologica/página-inicial>>.

da UFERSA. Essa recomendação é importante para tentar padronizar o conteúdo cobrado em turmas diferentes.

Quadro 3: Conteúdo recomendado para cada autoavaliação

AUTOAVALIAÇÃO	CONTEÚDO
1	Estrutura sequencial utilizando fluxograma.
2	Estrutura sequencial utilizando pseudocódigo.
3	Estrutura de seleção utilizando pseudocódigo.
4	Estrutura de repetição utilizando pseudocódigo.
5	Estrutura de seleção combinada com estrutura de repetição utilizando pseudocódigo.
6	Estrutura sequencial utilizando linguagem C.
7	Estrutura de seleção utilizando linguagem C.
8	Estrutura de repetição utilizando linguagem C.
9	Estrutura de seleção combinada com estrutura de repetição utilizando linguagem C.
10	Função utilizando linguagem C.
11	Vetor utilizando linguagem C.
12	Matriz utilizando linguagem C.
13	Função combinada com vetor e/ou matriz utilizando linguagem C.

Fonte: Autoria própria

- **Aplicação do questionário social**

Recomenda-se aplicar esse questionário na primeira semana de aula. Tal questionário é importante para identificar os perfis e as características predominantes das turmas. Por meio desses dados, torna-se possível realizar uma análise dos resultados a partir da relação de subgrupos identificados na turma, os quais podem ser divididos por sexo, estilos de aprendizagem, relação entre ingressantes e repetentes etc.

- **Explicação do conteúdo**

Momento no qual o docente ministra o conteúdo, conforme o conteúdo programático da disciplina.

- **Elaboração da autoavaliação**

Para cada cenário da autoavaliação, deve-se elaborar três dicas. Logo, a elaboração das dicas deve seguir a categorização definida no Quadro 1. Assim, recomenda-se que a autoavaliação seja composta por três cenários e nove dicas, isto é, três dicas para cada cenário.

- **Aplicação da autoavaliação**

Recomenda-se que a aplicação da autoavaliação seja realizada após a finalização do conteúdo abordado e antes da explanação do próximo conteúdo. A autoavaliação visa identificar as lacunas de conhecimento enfrentadas pelos discentes por meio do uso das dicas. Por exemplo, se um aluno utilizou as três dicas do tipo 2 em uma autoavaliação, sugere-se que ele esteja com dificuldade na sintaxe de tal conteúdo. Assim, o discente tomará consciência sobre essas lacunas de conhecimento.

- **Sumarização dos resultados da autoavaliação**

Após a aplicação da autoavaliação, deve-se sumarizar os resultados para classificá-los de acordo com o que foi definido no planejamento inicial. A partir da organização desses dados, é possível identificar o desempenho dos discentes por cenário e a utilização de dicas por cenários, permitindo que o professor intervenha de maneira personalizada.

- **Aplicação do questionário sobre o experimento com a turma**

Recomenda-se que esse questionário seja aplicado ao fim do experimento. Tal questionário serve para identificar quais foram as principais dificuldades dos alunos no decorrer da disciplina, quantas horas foram dedicadas aos estudos de programação, bem como quais foram os métodos utilizados para estudar. A partir desses dados, é possível identificar e classificar as individualidades de aprendizagem, bem como confrontar os resultados obtidos pelos alunos com as metodologias de estudo e as horas dedicadas à disciplina.

- **Aplicação do questionário sobre o experimento com os professores**

Ao fim do experimento, um questionário deve ser disponibilizado aos professores. Como os docentes possuem um contato direto com a turma, é importante extrair a percepção deles sobre as principais dificuldades observadas nas turmas, o comportamento dos discentes no decorrer das aulas e identificar os impactos positivos e/ou negativos da intervenção metodológica.

- **Sumarização dos resultados para análise**

Após a aplicação dos questionários sobre o experimento, deve-se sumarizar os resultados para classificá-los de acordo com o que foi definido no planejamento inicial. A partir da organização desses dados, é possível identificar os impactos da metodologia na visão dos professores e alunos.

Como o objetivo deste trabalho é auxiliar o processo de autoavaliação dos discentes nas disciplinas de programação introdutória, realizou-se um estudo experimental, onde aplicou-se a intervenção metodológica proposta na disciplina de Laboratório de Algoritmos do curso de BTI da UFERSA, no semestre de 2020.2, correspondendo aos meses de outubro a dezembro de 2020. Vale ressaltar que tal semestre ocorreu remotamente e que a amostra foi constituída por 17 alunos, conforme discutido na seção a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo da intervenção metodológica, observou-se que os alunos evoluíram no processo de autoavaliação, pois eles refletiram e discutiram acerca de aspectos envolvendo as suas dificuldades nos temas abordados nas autoavaliações.

Em seu estudo, Vieira (2013) afirma que os alunos assumem uma grande responsabilidade ao se autoavaliar e que esse processo é gradual, uma vez que assumir o que era antes o papel do professor pode ser um pouco nebuloso inicialmente.

Nesse experimento, foi necessário adaptar a aplicação das autoavaliações, uma vez que o docente da disciplina optou por ministrar diversos conteúdos programáticos no decorrer das aulas, o que levaria à aplicação de duas a três autoavaliações na mesma aula e, conseqüentemente, acarretaria em sobrecarga do aluno. Diante disso, definiu-se autoavaliações que abordssem todos os conteúdos ministrados até a data prevista para suas aplicações, não afetando o processo metodológico, bem como o processo de autoavaliação, pois as questões foram escolhidas de forma a avaliar cada conteúdo, seja de forma individual ou uma combinação entre eles. O Quadro 4 define as autoavaliações realizadas.

Quadro 4: Conteúdo abordado em cada autoavaliação

AUTOAVALIAÇÃO	CONTEÚDO
1	Estrutura sequencial, estrutura de seleção e de repetição utilizando pseudocódigo.
2	Estrutura sequencial e estrutura de seleção utilizando linguagem C.
3	Estrutura de repetição e estrutura de repetição combinada com estrutura de seleção utilizando linguagem C.
4	Função e vetor utilizando linguagem C.
5	Matriz e combinações de funções com vetor e/ou matriz utilizando linguagem C.

Fonte: Autoria própria

Em seguida, o Quadro 5 ilustra a quantidade de cada tipo de dica utilizada por cenário em cada autoavaliação.

Quadro 5: Utilização de dicas por cenário em cada autoavaliação

AUTOAVALIAÇÃO	CENÁRIO	NÚMERO DE DICAS UTILIZADAS		
		DICA 1	DICA 2	DICA 3
1	1	5	2	0
	2	7	2	1
	3	6	2	1
2	1	5	2	2
	2	8	4	0
	3	6	4	0
3	1	6	5	0
	2	9	3	0
	3	5	2	0
4	1	8	0	0
	2	9	2	0
	3	8	0	1
5	1	9	0	1
	2	8	3	0
	3	8	2	1

Fonte: Autoria própria

Analisando o Quadro 5, pode-se correlacionar a quantidade de alunos que utilizaram as dicas em cada autoavaliação com as possíveis dificuldades apresentadas por eles. Na autoavaliação 1, observa-se que a dica do tipo 1 foi a mais utilizada, o que sugere dificuldades com a interpretação do problema apresentado, seguida da dica do tipo 2, sinalizando dificuldade na sintaxe da questão e, por fim, a menos utilizada foi a dica do tipo 3, sugerindo dificuldade na estruturação lógica.

Na autoavaliação 2, tem-se que a dica mais utilizada para a resolução dos cenários foi a dica do tipo 1, indicando dificuldades com a interpretação do problema apresentado, em seguida, a dica do tipo 2, apontando dificuldade na sintaxe da questão e, por último, a dica do tipo 3, sugerindo dificuldade na estruturação lógica.

Já na autoavaliação 3, tem-se que a dica do tipo 1 também foi a mais utilizada, o que sugere dificuldades com a interpretação do problema, seguida da dica do tipo 2, sinalizando dificuldade na sintaxe da questão e, por fim, a dica do tipo 3 não foi utilizada em nenhum cenário.

Na análise da autoavaliação 4, observou-se que a dica do tipo 1 foi a mais utilizada, sinalizando dificuldades com a interpretação do problema, seguida pela dica do tipo 2,

indicando dificuldade na sintaxe da questão e, por fim, a menos utilizada foi a dica do tipo 3, sugerindo dificuldade na estruturação lógica.

Por fim, na autoavaliação 5, constatou-se que a dica do tipo 1 também foi a mais utilizada para a resolução dos cenários, indicando dificuldades com a interpretação do problema, seguida da dica do tipo 2, sinalizando dificuldade na sintaxe da questão e, por fim, a menos utilizada foi a dica do tipo 3, sugerindo dificuldade na estruturação lógica.

Quando questionados sobre os conteúdos de maior dificuldade, 70,59% (12 alunos) apontaram vetores e matrizes utilizando linguagem C. Ao questionar os motivos de tais dificuldades, obteve-se que 23,52% (4 alunos) definiram a falta de tempo para estudar o conteúdo como fator determinante, 35,30 (6 alunos) disseram que a lógica de programação desses conteúdos era difícil, 5,88% (1 aluno) disse que a metodologia adotada pelo professor não ajudou, 5,88% (1 aluno) apontou a sintaxe como principal dificuldade e, por fim, 29,41 (5 alunos) não responderam essa questão.

Ao questionar os discentes se a intervenção metodológica contribuiu ou não para a autoavaliação, obteve-se que 82,35% (14 alunos) disseram que a metodologia contribuiu, 5,88% (1 aluno) disse que a metodologia não contribuiu e 11,76% (2 alunos) não responderam essa questão.

Por fim, ao questionar o docente da disciplina acerca do impacto da metodologia, obteve-se um *feedback* bastante positivo: o professor afirmou que além da metodologia atacar um ponto bastante sensível, que é o processo de autoavaliação, também contribuiu para personalização do ensino, uma vez que foi possível identificar quais os pontos ele deveria enfatizar para amenizar as dificuldades dos seus discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E TRABALHO FUTUROS

Este trabalho propôs a aplicação de uma intervenção metodológica nas disciplinas de programação introdutória do curso de Bacharelado em Tecnologia da Informação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, com o objetivo de auxiliar no processo de autoavaliação dos alunos em tais disciplinas.

Ao final do experimento, observou-se que a dica do tipo 1 foi a mais utilizada em todos os cenários das cinco autoavaliações, o que sugere dificuldades com a interpretação dos problemas propostos.

Os resultados obtidos sugerem a continuidade da aplicação dessa intervenção metodológica, pois constatou-se que a metodologia adotada contribuiu para a construção do processo autoavaliativo. É importante enfatizar que a metodologia, por si só, não resolve por completo o problema de ensino e aprendizagem de programação, mas serve como suporte à melhoria de tal processo.

Como trabalhos futuros, pretende-se aplicar a metodologia em outras turmas para identificar e comparar o impacto que tal intervenção causa no processo autoavaliativo. Além disso, pretende-se aplicar técnicas de análise de dados para verificar o tipo de correlação existente entre as autoavaliações e o desempenho dos alunos, bem como identificar em quais aspectos a metodologia está impactando.

REFERÊNCIAS

AMARAL, E. M. H. Processo de ensino e aprendizagem de algoritmos integrando ambientes imersivos e o paradigma de blocos de programação visual. Tese (Doutorado em Informática na Educação) Programa de Pós-graduação em Informática na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BARCELOS, T.; SILVEIRA, I. F. Pensamento Computacional e Educação Matemática: Relações para o Ensino de Computação na Educação Básica. In: XX Workshop sobre Educação em Computação, Curitiba. Anais do XXXII CSBC. 2012.

BERSSANETTE, J. H.; FRANCISCO, A. C. Proposta de Abordagem Prática para o Ensino de Programação Baseada em Ausubel. Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE, [S.l.], p. 398, out. 2018.

BORGES, M. A. F. Avaliação de uma metodologia alternativa para a aprendizagem de programação. In: VIII Workshop de Educação em Computação – WEI. Curitiba, 2000.

BOTH, I. J.; BRANDALISE, M. T. Interferência pedagógica na avaliação da aprendizagem no ensino presencial e a distância com o uso de tecnologias. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 807–821, 2018.

CHAGAS, L. B. C.; OLIVEIRA, M. G.; TAVARES, O. L. APP- Uma arquitetura pedagógica para aprendizagem de programação de computadores. Revista Eletrônica Argentina-Brasil de Tecnologias da Informação e da Comunicação, [S.l.], v. 1, 2016.

FARIAS, M. A. F.; JÚNIOR, G. P. S.; ANDRADE, E. M. A. O. R. Um Estudo Preliminar Sobre as Dificuldades no Processo de Ensino e Aprendizagem das Disciplinas Básicas de Programação no ifs-Campus Lagarto. IV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, São Cristóvão, SE, 2012.

FIGUEIREDO, J.; GARCÍA-PEÑALVO, F. J. Building Skills in Introductory Programming. Proceedings of the Sixth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality, 2018.

FRANÇA, R. S.; TESDESCO, P. C. Caracterizando a pesquisa sobre autoavaliação na aprendizagem de programação para iniciantes. Anais do V Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2015.

FREITAS, B. C. B. “Uma Intervenção Metodológica para Auxiliar a Aprendizagem de Programação Introdutória da UFERSA, Campus Pau Dos Ferros”, Monografia (Graduação em Bacharelado em Tecnologia da Informação), Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Pau dos Ferros, 57f, 2020.

GERHARD, W.; BRUSILOVSKY. Elm-art: An adaptive versatile system for web based instruction. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 2001.

GOMES, A. J.; HENRIQUES, J.; MENDES, A. J. Uma proposta para ajudar alunos com dificuldades na aprendizagem inicial de programação de computadores. Educação, Formação & Tecnologias, v. 1, n. 1, p. 93–103, 2008. Disponível em: <http://www.eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/23>.

HOLANDA, W. D.; COUTINHO, J. C. S.; FONTES, L. M. O. Uma Intervenção Metodológica para Auxiliar a Aprendizagem de Programação Introdutória: um estudo experimental. In: Anais dos Workshops do VII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (WCBIE 2018), Fortaleza, 2018.

HUNG, C. M.; HUANG, I.; HWANG, G. J. Effects of digital game-based learning on students' self-efficacy, motivation, anxiety, and achievements in learning mathematics. Journal of Computers in Education, v. 1, n. 2, p. 151-166, nov. 2014.

MOREIRA, G. L.; HOLANDA, W. D.; COUTINHO, J. C. S.; CHAGAS, F. S. Desafios na aprendizagem de programação introdutória em cursos de TI da UFERSA, campus Pau dos Ferros: um estudo exploratório. Anais do III Encontro de Computação do Oeste Potiguar (ECOP), Pau dos Ferros, 2018.

PETRY, P. G. Um sistema para o ensino e aprendizagem de algoritmos utilizando um companheiro de aprendizagem colaborativo. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, UFSC, 2005.

PIMENTEL, E. P.; FRANÇA, V. F.; NORONHA, R. V.; OMAR N. Avaliação Contínua da Aprendizagem, das Competências e Habilidades em Programação de Computadores. IX Workshop de informática na Escola - WIE, São Paulo, 2003.

SANTIAGO, A. D.; KRONBAUER, A. Um modelo lúdico para o ensino de conceitos de programação de computadores. In: Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE), [S.l.], p. 420, nov. 2016. Disponível em: <https://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/6723/4610>.

SANTOS, L. Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F (Org.). Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas. Lisboa: Ministério da Educação e Departamento da Educação Básica, p. 75 – 84, 2014.

SILVA, M. F. C. M. Aprender a aprender: O papel da autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem. Universidade do Porto, p. 9-20, 2013. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/64809>.

SILVA, T. R.; MEDEIROS, T. J.; MEDEIROS, H.; LOPES, R.; ARANHA, E. Ensino aprendizagem de programação: uma revisão sistemática da literatura. Revista Brasileira de Informática na Educação, 2015.

SIROTHEAU, S., BRITO, S., SILVA, A., ELIASQUEVICI, M., FAVERO, E.L.; TAVARES, O. Aprendizagem de iniciantes em algoritmos e programação: foco nas competências de autoavaliação. In Anais do XXII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - XVII WIE, 2011.

SOUZA, D. M.; BATISTA, M. H. S.; BARBOSA, E. F. B. Problemas e Dificuldades no Ensino e na Aprendizagem de Programação: Um Mapeamento Sistemático. In Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 24, p. 39-52, 2016.

TAROUCO, L. M. R.; DOS SANTOS, P. M. E.; ÁVILA, B.; GRANDO, A. R.; SOUZA ABREU, C. Multimídia Interativa: princípios e ferramentas. Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE), v. 7, n. 1, 2009.

VIEIRA, I. M. A. A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem. Tese de Mestrado em Supervisão pedagógica, Universidade Aberta, Lisboa. p. 161, 2013.

CAPÍTULO 40

DOI: 10.47402/ed.ep.c202175924578

EDUCAÇÃO ECOFORMADORA: UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO PARA AS DIMENSÕES HUMANAS

Maria José de Pinho, Pós-doutorado em Educação. Professora da Universidade Federal do Tocantins nos programas PPGE/PROFLETRAS/EDUCANORTE
Marina Carla da Cruz Queiroz, Mestranda em Educação, UFT/PPGE. Professora da Educação básica – Semed Palmas – TO

RESUMO

A humanidade tem apresentado uma crise multidimensional e multirreferencial onde se faz necessário o despertar o olhar para as dimensões humanas na tentativa de romper com o esvaziamento fenomenológico que fomos conduzidos por séculos pelo paradigma hegemônico da ciência clássica. A educação ecoformadora nos possibilita avançar trilhando novos caminhos epistemológicos e metodológicos, na busca por uma educação, onde a partir da complexidade e da transdisciplinaridade, busca eliminar a visão de separatividade do homem e o meio o qual fomos formados. Partindo dessa emergência colocamos a seguinte problemática: Como oportunizar uma educação transformadora relacionando conteúdos científicos com não científicos dentro dessa pluralidade de conhecimentos que emergem no cotidiano escolar? Partindo dessa problemática, este artigo tem como objetivo geral elucidar a trilha epistemológica para conduzir uma educação ecoformadora com olhar na religação das dimensões humanas e da realidade. Tendo como objetivo específico compreender a educação ecoformadora como prática capaz de promover a conexão do ser humano com ele mesmo, com o outro, com a natureza e seu contexto social na busca por sensibilidade e um processo de humanização. A metodologia desta pesquisa foi por meio de revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa, a partir dos principais aportes teóricos: Edgar Morin (2009), Nicolescu (1999), Maria Cândida de Moraes (2015), Maria José de Pinho (2018), Idemar Vizolli (2017). A reflexão acerca da trilogia ecoformadora surgiu a partir da emergência de discutir a urgência em religar, reconectar as relações entre homem, o outro, e com o meio, compreendendo que esta reflexão abordada nos espaços escolares é possível conduzir a uma nova consciência planetária a partir de uma transformação e reconstrução de uma dimensão mais humana, coletiva na busca por uma vida mais harmoniosa e coletiva. Os resultados parciais da pesquisa, indicam a contribuição da complexidade e da transdisciplinaridade para conduzir uma educação ecoformadora, de forma que propõem uma educação capaz de valorizar e compreender a diversidade humana e as relações culturais que nela se constituem nunca se fez tão necessária como nos dias atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Complexidade, Transdisciplinaridade, Ecoformação.

INTRODUÇÃO

Por século fomos conduzidos por um paradigma newtoniano-cartesiano com suas características de fragmentação, linearidade, visão binária, homem dividido em corpo, mente e

espírito, não o reconhecendo como ser indiviso em sua totalidade e multidimensionalidade. No final do século XIX surge novos olhares a partir do paradigma emergente na tentativa de promover uma nova maneira de pensar a educação, a vida, o mundo, trazendo a integração dos conhecimentos, da humanidade, dialogando com a ciência moderna a partir de experiências e tradições, rompendo a lógica do homem fragmentado passando a ser único em sua totalidade e multidimensionalidade.

O paradigma emergente traz como princípios epistemológicos a complexidade buscando ligar o que foi separado a partir de uma visão global da realidade, dando sentido ao conhecimento, reconhecendo a importância tanto das partes quanto do todo, partindo de uma causalidade circular inter retroativa.

A transdisciplinaridade com outro princípio surge com objetivo de interligar os conhecimentos compreendendo o mundo não apenas por saberes disciplinares, mas por história de vida, saberes não acadêmicos e tradições, priorizando a condição humana. (Moraes 2015), abrindo espaços para outro nível de realidade e percepção diferente do que já fora pensando anteriormente.

Neste sentido, buscamos compreender a totalidade indivisa e sistêmica do conhecimento, a partir de um olhar de causalidade circular, transcendendo as disciplinas numa visão integrativa, visto que por meio das integrações, com o meio o homem se transforma, humaniza e se transforma agente de sua realidade.

A ecoformação traz à tona a necessidades que emerge na reconstrução da relação e diálogo entre homem, meio ambiente e sociedade (autoformação, heteroformação e ecoformação) na busca por uma mudança de atitude, sensibilidade com a natureza, com o outro e com o mundo, a partir da construção de uma consciência partindo da Trindade Humana de Morin (2002) “Indivíduo, espécie e sociedade”, uma formação que abrange o homem nas suas dimensões transpessoal e transcultural.

A partir da perspectiva da educação ecoformadora podemos analisar a emergência de uma formação mais atuante como Moraes (2019) vem abordando, voltada para questões ambientais, sociais e ecológicas buscando a regeneração da vida de nosso planeta, uma educação plantaria, que possibilite a reconstrução do diálogo entre homem, sociedade e natureza a partir de uma visão holística.

Neste viés, o artigo tem como objetivo geral conhecer a trilha epistemológica para uma educação ecoformadora na perspectiva da complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação com olhar na religação das dimensões humanas e da realidade. Tendo como objetivos específicos compreender a educação ecoformadora como prática capaz de promover a conexão o ser humano com a natureza e seu contexto social, na busca por sensibilidade e um processo de humanização; elucidar a educação ecoformadora como possibilidade de restauração e religação na busca por formação e transformação do ser humano. A questão que nos instigou a promover essa pesquisa bibliográfica foi: Como oportunizar uma educação integrada e global relacionando conteúdos científicos com os não científicos o que emerge no cotidiano das aulas?

O artigo está dividido em três sessões, que tratam a educação ecoformadora no espaço escolar a partir da trilha epistemológica: complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação, ao finalizar faremos as considerações provisórias sobre o objeto de estudo.

A pesquisa é de cunho bibliográfico, em uma abordagem qualitativa, buscou-se empreender leituras de autores que discutem a educação ecoformadora por ser uma das concepções que compõem a trilha epistemológica apresentada, dentre eles podemos destacar: Edgar Morin (2009); Niscolescu (2009); Maria Cândida Moraes (2015); Maria José de Pinho (2018), Idemar Vizolli (2017).

COMPLEXIDADE: A REINTRODUÇÃO DO SUJEITO NO PROCESSO DE ENSINO

A maioria de nós convivemos com práticas pedagógicas orientadas sob o paradigma científico tradicional, repleto de objetividade e reprodutibilidade, tais práticas ainda assombram parte do fazer pedagógico e os campos de experiências dos estudantes. A negação do sujeito, de sua subjetividade trouxe consequências terríveis para os dias atuais, revelando que o paradigma dominante não foi capaz de responder aos desafios do mundo moderno contemporâneo deixando caos e marcas profundas nas dimensões humanas.

Com seu enfraquecimento no final do século XIX, do paradigma científico tradicional hegemônico, cheio de certezas e determinismo, surge o pensamento emergente, repleto de incertezas e indeterminismo, crítico, integrativo com aptidão ao diálogo, capacidade de cooperação, valorização da subjetividade, da igualdade de vida, rompendo com a causalidade linear dando espaço a uma causalidade circular, rompendo uma lógica binária e avançando para lógica ternária abordando toda complexidade da vida, reconectando à vida a vivência, despertando valores que por muito tempo ficaram adormecidos, valores que desenvolvem nossas virtudes e fundam nossa humanização.

O diálogo entre a vida, ensino e aprendizagem, indivíduo e contexto conduz a educação a um processo permanente e transformador individual e coletivo, visto que é capaz de ampliar a consciência do sujeito em direção a uma interação e maturação. Como Vizolli comenta: “As relações e os diálogos acontecem e, nas relações interculturais, reconhece as diferenças, implica em respeitar o outro e sua identidade cultural.” (VIZOLLI, 2017, p. 1370).

Moraes nos adverte quanto a necessidade de transformação urgente e necessária: “Já não basta denunciar, apontar os problemas, precisamos anunciar novos caminhos, novas propostas, uma nova direção que nos ajude a conceber um outro futuro capaz de reviver a convivência humana.” (MORAES, 2015 p. 19). Um caminho que resgate e enxergue o ser em sua multidimensionalidade, integrando ao processo de ensino aprendizagem suas dimensões corporais, psicológicas, sentimentais, espirituais, sociais e culturais (Moraes 2015), que reconheça a coletividade, a necessidade de tocar o outro e sermos tocados.

Pensar a educação em sua dinâmica complexa, ecossistêmica e global, articulando as diferentes percepções para compreensão da multidimensionalidade humana que se nutre de intuição, razão, emoção e sentimentos, integrando corpo, mente e espírito, a partir de uma racionalidade aberta nutrida de amor e presa pela não separatividade, tese as relações, interações, interconexão, reconhecer que tudo se encontra em movimento, em processo de construção, desconstrução e reconstrução (MORAES 1997).

A complexidade nutrida de uma metodologia transdisciplinar é um fio condutor de uma nova proposta de educação capaz de valorizar, conhecer e compreender a diversidade humana e as relações culturais que nela se constituem, uma educação integral, global e plural. Cabe ao professor contribuir para essa educação integral formando uma geração pensada por Morin;

Uma “geração da religação” como diz Morin, capaz de promover a religação consigo mesmo, com o outro, com a natureza, a partir do desenvolvimento de uma consciência menos fragmentada, mais solidária, fraterna, socialmente responsável e vitalmente mais comprometida. Reconhecer a inseparabilidade entre ser humano e natureza, espírito e matéria, pois a energia e vida já não mais se separam. (MORAES, 2015, p. 32).

Desenvolvendo prática que cuide do ser em sua inteireza e totalidade sem descontextualizar o conhecimento com sua realidade como fez o paradigma tradicional e vem fazendo com frequência ao fragmentar o sujeito e o objeto mesmo sabendo que todo objeto separado carece de sentido (MORAES 2015), mas compreender que ambos emergem de maneira imbricada.

A complexidade busca caminhar em direção ao indeterminismo e à incerteza, reconhecendo a impossibilidade de determinar qualquer situação apresentada, rompendo a visão de realidade unidimensional, linear e predeterminada, indo em direção a uma visão de realidade dinâmica, relacional, indeterminada e fluida.

Para Morin a complexidade coloca como inseparavelmente associados o indivíduo e o contexto, sujeito e o objeto. Para ele “complexo significa aquilo que é tecido em conjunto.” (MORIN 1990, p. 20); algo que não perde de vista dos fenômenos que constitui o mundo, que não exclui o espírito humano, o sujeito, a cultura e a sociedade.

Corroborando com esse pensamento, Moraes vem trazendo que a complexidade revela toda a vida humana em suas diversas dimensões;

A complexidade nos revela a incompletude do ser humano. Ela nos ensina que simultaneamente, somos seres físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais e que todas essas dimensões estão imbricadas em nossa corporeidade, influenciando nos mutuamente e estando reciprocamente presentes em toda atividade humana. (MORAES, 2015, p. 45).

O ponto chave da complexidade está em compreender a dialógica e a recursividade existente entre indivíduo e contexto reveladoras da tessitura complexa dos sistemas e seus respectivos processos envolvidos, visto que o sistema complexo é constituído por um conjunto de objetos inter-relacionados, por interação linear e não linear de característica sistêmica. Por esse motivo que,

O pensamento científico atual/emergente tem a complexidade como um de seus atributos principais partindo da dinâmica da realidade, que ao mesmo tempo é mutável e multidimensional, continua e descontínua. É uma realidade incerta de natureza complexa. (MORAES, 2015, p. 47).

Além de incerta, a realidade é constituída de processos globais, integradores, não lineares já que pode bifurcar a qualquer instante e auto-eco-organizares dentro de uma causalidade circular de natureza recursiva onde o indivíduo é produtor daquilo que o produz, dinâmica tendo em vista que o processo de vir a ser é algo dinâmico, sujeito ao imprevisível e ao inesperado, relacional, imprevisível constituída de diferentes níveis, por isso que a complexidade integra e permeia os diferentes níveis de realidade. Uma realidade onde nada é predefinido ou predeterminado.

Podemos perceber que a complexidade requer métodos capazes de dialogar com as emergências e as incertezas de compreender a causalidade circular que move os sistemas complexos, abrindo as gaiolas epistemológicas, para que possamos resgatar o sujeito e a

subjetividade humana, trazendo o sujeito para ser autor de sua história e coautor de suas construções coletivas; reintroduzindo o sujeito esquecido pelas epistemologias tradicionais.

Rompendo essa epistemologia tradicional e conduzindo a “um pensamento desprovido de certezas e verdades absolutas que abre espaços para a diversidade e é capaz de levar em conta as ideias, as crenças e percepções divergentes e, aparentemente antagônicas. ” (MORAES, 2015, p. 62).

Concebendo a realidade sempre em movimento onde nada é estático, parado ou imóvel, a partir de uma visão mais ampla observando que as coisas não são antagônicas, mas complementares, tudo é complementar, diverso e unilateral, que o sujeito não fragmenta a realidade que o cerca, que não descontextualiza o conhecimento visto que o ser está inserido no mundo e é parte dele. O ser para Morin (1998) é sempre uma organização ativa, produto de interação, ou seja, o ser e realidade emergem juntos.

TRANSDISCIPLINARIDADE: DIÁLOGO ENTRE SABERES CIENTÍFICOS E SABERES HUMANÍSTICOS

A transdisciplinaridade nos remete a uma nova maneira de olhar e abordar a complexidade da vida, abrindo espaço para outro nível de realidade e percepção possível e existente. Direcionando o ensino não apenas como mera transmissão de saberes e técnicas, mas que favoreça o desenvolvimento de valores éticos, culturais e estéticos. Uma educação que faça a tessitura entre saberes acadêmicos e experiências, tradicionais, de auto, hetero e ecoformação, promovendo uma antropofomação do indivíduo.

A materialização de uma pedagogia da condição humana que busca o desenvolvimento de uma consciência integral transdisciplinar, onde o ser e o estar estão imbricados, bem com o ser, o conhecer e o fazer, o sentir, o pensar e o agir. (MORAES, 2015, p. 20).

A influência do contexto geral de qualquer situação experimental, vem dar sentido e significado ao conhecimento, o reconhecimento de um terceiro incluído onde o contraditório passou a ser complementar, o reconhecimento de outras possibilidades de leitura de uma mesma realidade, organizando assim uma multirreferencialidade são princípios da transdisciplinaridade. A dialógica moriniana que parte da lógica das relações com os saberes, para pensar não apenas a educação, mas à complexidade dos processos organizadores e criadores do mundo e da vida também ajuda a conduzir uma educação transdisciplinar.

Uma educação que resgate o diálogo entre os elementos integrantes do triângulo da vida, constituído pelas relações indivíduo/sociedade/natureza; que resgate e valorize a vida no seu sentido mais amplo e em especial, a reconhecer nos ambientes de ensino e aprendizagem,

percebendo-a como obra sempre aberta que se autoeco-organiza sempre que necessário. (MORAES, 2015, p. 21).

A transdisciplinaridade é nutrida por uma visão complexa da realidade, assegura um espaço de interconexão entre as disciplinas, uma educação intercultural, nutrida por uma pluralidade de olhares. (MORAES, 2015). Compreendendo que nosso mundo é criado com o outro, é vivenciado em comunhão com o outro a partir de uma causalidade circular de natureza recursiva. Rompendo com uma perspectiva tradicional de natureza positivista da ciência que concebe a realidade como ordenada, linear, uniforme, estática e fragmentada, em que sujeito e objeto estão separados, propondo métodos que envolvam o diálogo e a incerteza;

Métodos que levem o aprendiz a aprender a dialogar com a incerteza a perceber os antagonismos, as ambivalências, a tessitura comum, o diálogo entre as partes e o todo, reconhecendo a inseparabilidade sujeito/objeto, na qual ambos coevoluem naturalmente, imbricados um ao outro à medida que a realidade se transforma. (MORAES, 2015, p. 60).

A integração das diferentes dimensões fenomenológicas da realidade, onde o conhecimento é fruto das interações entre disciplinas e seus diferentes saberes não disciplinares, transcendendo as fronteiras disciplinares a partir da lógica do terceiro incluído onde traz a existência de uma terceira possibilidade de representação integrada do conhecimento pela dinâmica A e não A, compreendendo a dinâmica da realidade como uma dinâmica linear, são característica da transdisciplinaridade.

Nicolescu (2000) vem definindo muito bem transdisciplinaridade como aquilo que transcende as disciplinas, que está entre, através e além das disciplinas. Surgindo a indagação: Mas o que realmente está além dessas disciplinas? Como resposta temos: Ali se encontra o sujeito, o ser humano com toda a sua multidimensionalidade, sua cultura, singularidade, imbricada em uma realidade complexa a ser conhecida, um sujeito que por séculos foi esquecido/adormecido e até mesmo esvaziado em suas dimensões pelo paradigma tradicional.

Explorando o conhecimento que está além da racionalidade abolindo o conhecimento singular dando espaço aos conhecimentos, pluriculturais. Trazendo para o processo de aprendizagem a intuição, a imaginação, a criatividade e o sagrado, indo em direção a um conhecer mais profundo das dimensões humanas, de maneira abrangente, interativa e global, ultrapassando barreiras rumo ao diálogo;

Resgatar e unificar as polaridades do contraditório para que possamos transgredir e ultrapassar as fronteiras existentes, reconhecendo-as não mais como barreiras, mas como espaço de trocas de diálogo, de intercâmbios, de colaboração e conversações. (MORAES, 2015, p. 82).

Transcendendo a lógica binária, fragmentadora da realidade, a abordagem transdisciplinar ajuda a promover a alteridade, resgatando o respeito ao pensamento do outro, o saber e a cultura do outro diante de sua maneira dinâmica e complexa;

Oferece a religação de saberes e a ecologia dos saberes, não apenas dos saberes disciplinares, mas também dos saberes experienciais, vividos, que são balizados pelas experiências e que, muitas vezes, requerem um procedimento paradoxal por parte daquele que conhece. (MORAES, 2015, p.83).

A abordagem transdisciplinar favorece essa ecologia dos saberes, reconhecendo a existência de conhecimentos plurais e diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes populares, provenientes de outras culturas (MORAES 2015). Promovendo junto a essa ecologia de saberes a ressurreição do sujeito a partir do resgate, tradições, saberes ancestrais, histórias de vida, possibilitando o resgate da interação corpo/mente, pensamento/sentimento, conhecimento/autoconhecimento no processo de construção do conhecimento.

Apesar de toda sua proposta emergente a transdisciplinaridade ainda continua sendo desconhecida por grande parte do professorado e muitas vezes é utilizado de maneira confusa, ambígua e etérea. Segundo Nicolescu a transdisciplinaridade é; “(...) tudo que está entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina. Sua finalidade é compreender o mundo presente do qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento(...).” (NICOLESCU,1999, p.46). O reencontro com o sujeito ao perceber a existência humana, reafirmando sua subjetividade abrindo para o conhecimento não apenas das disciplinas, mas também às histórias de vida e os saberes não acadêmicos, partindo de uma racionalidade aberta que dialoga com as ciências exatas, as artes, a espiritualidade, o imaginário e a intuição, abarcando todas as dimensões humanas sem deixar de lado a dimensão espiritual.

Precisamos romper com práticas fragmentas, avançando, indo além dos conteúdos disciplinares tendo como foco principal o desenvolvimento humano que está em processo de construção, desconstrução e reconstrução permanente dentro de uma perspectiva complexa, transdisciplinar e ecoformadora. Essa reconstrução faz parte da construção de uma consciência mais integradora, relacional e ecológica conduzindo um pensamento ecologizado fundada na interdependência entre indivíduo, sociedade e natureza.

Um pensamento ecologizado capaz de religar as coisas, de reconectar as diferentes dimensões da vida assim como os diversos saberes, reconhecendo que tudo está interconectado e em comunhão, rompendo assim com o paradigma da fragmentação e da separatividade (MORAES,2015).

A ecologia de saberes convida-nos a reconectar saberes valorizando os conhecimentos científicos e a sabedoria humana dentro de uma cosmovisão complexa. Maturana (1998) salienta que a aprendizagem deve compor todas as dimensões do ser integrando o corpo e espírito, o ser e o conhecer, o sentir e o pensar e o agir, evitando uma alienação e perda de sentido social e individual no viver.

É emergente a necessidade de resgatar a dimensão espiritual do sujeito negada pelo paradigma tradicional, sem dúvida educar a sensibilidade é um dos grandes desafios visto que e de conexão com a natureza ajudando a desenvolver intuição, imaginação, sentimentos e emoções. Valorizar a construção do conhecimento a partir do diálogo e da construção coletiva, centrada na diversidade, na solidariedade, sustentabilidade a partir de uma lógica tenária uma prática pedagógica mais integradora capaz de romper a dualidade excludente.

A transdisciplinaridade não combina com o pensamento único, com práticas instrucionistas, deterministas e fragmentadas da realidade, do sujeito em sua relação com o objeto. Aqui se valoriza, portanto, os processos críticos, criativos, emergentes, dialógicos, autorreguladores, reconhecendo a presença da autonomia do sujeito aprendente, mas uma autonomia que é sempre relativa, dependente de sua relação com o meio, o que, por sua vez, requer uma maior responsabilidade individual e coletiva nas mais diferentes proporções. (MORAES, 2015, p. 108).

Na transdisciplinaridade todos os saberes são igualmente importantes partindo de seus princípios (dialogicidade, intersubjetividade, interatividade, recursividade, hologramaticidade etc.) é necessário haver dialogo decorrente de uma causalidade circular como algo que sempre está em processo, algo inacabado, conhecimento das partes e do todo.

ECOFORMAÇÃO: NA BUSCA POR UMA NOVA CONSCIÊNCIA PLANETÁRIA

Nunca se fez tão necessário posicionarmos a favor de uma educação voltada para questões ambientais, sociais e ecológicas que promovam não apenas a sustentabilidade, mas uma regeneração da vida. Emerge a necessidade de formar gerações que melhor se relacionam com o ecossistema, com a natureza, com o mundo, abandonando a singularidade, o egoísmo, a separatividade avançando para um olhar ecossistêmico no qual todos estamos envolvidos em uma interdependência muito forte e presente em nosso dia a dia. Surge a necessidade de uma alfabetização ecológica que nos guia a um novo relacionamento do homem com a natureza.

Capra e Luisi faz uma abordagem necessária acerca da alfabetização ecológica, à sobrevivência da humanidade dependerá de nossa alfabetização ecológica, de nossa “capacidade para compreender os princípios básicos da ecologia e de viver em conformidade com eles. (Capra, 2014, p. 439). É preciso avançar rumo a uma visão complexa,

transdisciplinar, multireferencial e global para desenvolver essa alfabetização ecológica pois ela não sobrevive diante da fragmentação da realidade. Precisamos ensinar nossos estudantes a religar o que foi excluído/separado a partir de uma racionalidade aberta e plural.

Mas para que tudo isso venha fazer parte de nossa realidade educacional é preciso uma reforma urgente de pensamento para que possamos evoluir ampliando nosso olhar. Um pensamento que traga toda complexidade de nossa vida e da terra partindo das dimensões humanas, precisamos de um mundo nutrido pelo amor, pela fraternidade, pela inclusão de muitas coisas que por séculos ficaram as margens, por práticas participativa, aberta e plural para a construção de uma consciência mais humana rompendo uma racionalidade clássica e fechada em direção a uma racionalidade complexa e aberta (MORAES, 2019).

Busca-se um paradigma que não dissolva o ser, a existência e a vida, mas que o compreenda sem deixar perder as conexões consigo mesmo, com suas emoções, sentimentos, numa formação integral. É preciso desenvolver práticas cotidianas da vida do sujeito resgatando o verdadeiro sentido das coisas e da vida, na busca de ver o mundo com outros olhos, de ver tudo com os olhos do coração, reconhecendo seu papel e sua importância diante da sociedade. Construindo uma nova visão de mundo a partir de uma cosmovisão fundada na ética do cuidado, da atenção, do amor. (MORAES,2019). Partindo da conclusão que: “O indivíduo e meio constituem uma totalidade complexa, o funcionamento de um depende da dinâmica operacional do que acontece no outro”. (MORAES, 2019, p. 104).

A ecoformação busca conduzir uma educação transformadora e sustentável com consciência ecológica e ética solidária, dialogando com o cotidiano e com a complexidade da vida e a multidimensionalidade da realidade que nos envolve dentro de nossa inteireza humana.

As experiências formadoras estão sempre banhadas pelas emoções e intuições, nutridas pelos sentimentos e afetos, iluminadas pelo imaginário e pela criatividade, enfim, por tudo aquilo que constitui a inteireza humana. (MORAES, 2019 p. 117).

O processo de formação envolve a totalidade humana, “por isso a formação se dá a partir de uma perspectiva multireferencial, pautada nas relações do indivíduo consigo mesmo (autoformação), com o outro (heteroformação) e com os objetos da cultura e do meio natural (ecoformação).”(MORAES, 2019 apud PINEAU 2003, p. 120). Para Sammerman esse processo formativo se dá da seguinte forma;

O termo autoformação apareceu antes dos outros dois, catalisando as pesquisas sobre a autonomização dos autores pela apropriação de seu poder de formação. Personalizando, individualizando e subjetivando a formação. A autoformação é a apropriação do sujeito de sua própria formação. (...) o termo heteroformação designa o polo social da formação, os outros que se apropriam da ação educativa-formativa da

pessoa. O termo ecoformação é a dimensão formativa do meio ambiente material, que é mais discreta e silenciosa do que as outras. (SAMMERMAN, 2006p. 59)

RESULTADO E DISCUSSÃO

A trilha epistemológica para educação ecoformadora busca reconectar o homem a sua vivência a seu espaço de maneira que haja um diálogo entre conhecimentos científicos e não científicos, na busca por uma formação e transformação pessoal, social, integral e global.

Conseguimos chegar um resultado parcial e provisório da pesquisa onde conclui que, a educação para ser transformadora, integrada e global ela deve tecer relacionamentos com essa ecologia de saberes presente nos ambientes escolares, reconhecendo o ser em sua totalidade indivisa, integrando conhecimentos e humanidades a partir de uma visão sistêmica e integrativa do conhecimento.

Com aptidão ao diálogo a partir da complexidade e da transdisciplinaridade os professores possamos reconectar a vida, a vivência, propondo uma educação capaz de valorizar e compreender a diversidade humana e as relações culturais que nela se constituem.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Vivemos em uma ontologia complexa onde o sujeito, objeto, realidade e natureza são inseparáveis entre si, visto que o ser e a realidade emergem juntos em uma dinâmica não linear, uma realidade dinâmica, relacional, multidimensional, complexa. Uma realidade cada vez mais complexa e relacional por isso a importância de uma epistemologia aberta e plural capaz de dialogar de religar o que foi separado, articulando as relações entre sujeito, objeto, indivíduo e contexto, entre o todo e as partes, Moraes (2019)

Assim, precisamos aprender a pensar de forma complexa e a compreender o complexo, religar os objetos do conhecimento colaborando para uma visão complexa que nos ajude a unir todas as dimensões humanas. Percebendo o sentido das coisas, das relações, das interconexões entre o todo e as partes, uma pedagogia da vida e para a vida.

É preciso de práticas que dialoguem com a vida, com o contexto, com o indivíduo, com a sociedade e com a natureza, ampliando olhares e abrindo os campos de conhecimento, partindo para um pensamento ecossistêmico, reintroduzindo o sujeito na construção do conhecimento, resgatando a subjetividade humana (MORAES, 2019)

Diante desse resgate a complexidade trilha caminhos que valoriza o olhar ontológico, global que outrora não era possível devido o pensamento fragmentado dissociado da vida, um

pensamento onde a produção do conhecimento é integrado aos diferentes saberes percebendo o universo como um todo indissociável. Nesta perspectiva, de acordo com Pinho (2018), a importância de perceber a vida a partir de uma dimensão global, e entender que tudo está conectado, as partes e ao todo.

Sendo assim, o estudo sugere reconectar-se no sentido de construir, nutrir e educar comunidades, ser sustentáveis, nas quais podemos satisfazer nossas aspirações e nossas necessidades sem diminuir as chances das gerações futuras, inclusive que se manifeste nas comunidades educativas com capacidade de deslocar a própria atenção de um lado para o outro entre níveis sistêmicos de pensar e sentir o mundo.

REFERÊNCIAS

MATURANA, H. e VAELA, F. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Psy.1995.

MATURANA, H. **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**/Maria Cândida Moraes - Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Práxis).

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos Saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação. Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/Willis Harman House, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos**/Maria Cândida Moraes, colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. - Campinas, SP: Papyrus, 2015.(Coleção Práxis).

MORAES, Maria Cândida. **Saberes para uma cidadania planetária: homenagem a Edgar Morin** / Maria Cândida Moraes. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido: A natureza humana**. Sintra: Europa-América, 1990.

MORIN, Edgar. **Epistemologia da complexidade**. In: SCHNITMAN, D.F. (org.) Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NICOLESCU, B. **Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade**. In: SOMMERMAN, A.; MELLO, M.F. de e BARROS, V.M. de (org). Educação e transdisciplinaridade II. São Paulo: Triom, 2000.

PINEAU, G. (s.d.). **A autoformação no decurso da natureza**. [Disponível na internet: <http://cettrans.com.br/textos/a-autoformacao-no-decurso-da-vida.pdf>, acesso em 15/01/2020.

PINHO, Maria José. **Complexidade, ecoformação e transdisciplinaridade: por uma formação docente sem fronteiras teóricas.** Disponível: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5123>. Acesso em dezembro de 2020.

SOMMERMAN, A. **Formação e transdisciplinaridade:** Uma pesquisa sobre a emergência formativas do CETRANS. Dissertação de mestrado, apresentado à Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Nova Lisboa e à Université François Rabelais de Tours. Lisboa: 2003. In: <http://www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net/mod/resource/view.php?id=18>. Acesso em 05/01/2020.

SOUZA, Kênia Paulino de Queiroz. **Páricas pedagógicas criativas: uma perspectiva trasndisciplinar doséculoXXI.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal doTocantins (UFT), Palmas TO, 2016.

VIZOLLI, Idemar. **Interculturalidade e os desafios da formação docente na escola.** Anais II Interfor, VII Enforsup – Palmas, Tocantins, Brasil. 2017.

CAPÍTULO 41

DOI: 10.47402/ed.ep.c202189241462

PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E SUA DIMENSÃO FORMADORA: (DES)CAMINHOS DA DOCÊNCIA

Maria Elizângela da Penha
Francione Charapa Alves

RESUMO

O presente texto é fruto de um estudo sobre a abordagem (auto)biográfica, campo investigativo em expansão no cenário educacional brasileiro. Nesse sentido, objetiva compreender as contribuições da pesquisa (auto)biográfica no processo de (trans)formação docente a partir da narração de histórias de vida. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com base nos referenciais teóricos de Josso (2002, 2004, 2006, 2007), Delory (2006, 2008), Abrahão (2002), Passeggi, Souza e Vicentini (2011), Nóvoa (2002), Tardif (2002), entre outros. Considerando o referencial teórico consultado, evidenciou-se que, além de contribuir com os processos de investigação, esse tipo de pesquisa aponta o potencial (trans)formador a partir das narrativas de histórias de vida. Percebeu-se ainda que, ao centrar-se nas histórias de formação, configuram os professores como produtores de conhecimentos e que tal característica se reverbera ao longo da vida, demonstrando potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, a subjetivação do mundo histórico e social e a socialização de experiências individuais.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa (auto)biográfica. Formação. Docência

INTRODUÇÃO

As pesquisas (auto)biográficas vêm ocupando espaços significativos no campo educacional, articulando-se desde a sua gênese aos princípios da pesquisa de abordagem qualitativa e constituindo novos modos de ver as experiências e as histórias de vida como fontes de formação e de aprendizagem.

A expansão dessa pesquisa no Brasil ocorre a partir da década de 1990 (BUENO et al. 2006), com influências advindas de obras publicadas por Nóvoa, em Portugal, em parceria com autores de outros países. Esse aumento de pesquisas (auto)biográficas, segundo Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 379), encontra-se “no âmbito da história da educação, da didática e formação de professores, bem como em outras áreas que tomam as narrativas como perspectivas de pesquisa e de formação”. Nesse sentido, corrobora-se com o que diz Josso (2007):

Uma pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, é efetuada na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc. (JOSSO, 2007, p.414)

Esse trabalho objetiva compreender as contribuições da pesquisa (auto)biográfica no processo de (trans)formação docente a partir da narração de histórias de vida, com base nos referenciais teóricos de Josso (2004, 2007, 2006), Delory (2008), Abrahão (2002, 2016), Passeggi, Souza e Vicentini (2011), Nóvoa (2002), Tardif (2002), entre outros.

Desse modo, pauta-se numa pesquisa bibliográfica baseada em autores que versam sobre a pesquisa (auto)biográfica, buscando a partir desse caminho metodológico, uma análise interpretativa acerca das dimensões desse tipo de pesquisa, sob os enfoques dados pelos autores citados, evidenciando sua perspectiva multirreferencial em interface com a dimensão formativa de docentes.

Na busca de elucidar as reflexões propostas, apresenta-se uma breve contextualização dos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica; a discussão sobre o potencial (trans)formador das narrativas de histórias de vida; a memória, a pesquisa (auto)biográfica e a construção do eu, bem como as percepções do entrelaçamento dessas dimensões nesse tipo de pesquisa.

PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No cenário internacional, a utilização da escrita narrativa (auto)biográfica em processos de formação de adultos ocorreu, segundo Abrahão (2016), com o trabalho desenvolvido por Marie Christine Josso, Gaston Pineau e Mattias Finger, na Universidade de Genebra (Suíça), com a pesquisa-formação como perspectiva teórico-metodológica e epistemológica, no campo da formação de professores, no início da década de 1980. Outro aspecto crucial citado pela autora refere-se ao desenvolvimento de aprendizagens e transformações, gerado por esse modo de escrita subjetiva em relação aos aspectos emancipatórios dessa formação na vida, experiência e desenvolvimento profissional.

Desse modo, a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica dá sequência ao movimento das histórias de vida em formação, inaugurado pelos pioneiros Gaston Pineau, no Canadá, Bernadette Courtois e Guy Bonvalot, na França, Marie-Christine Josso e Pierre Dominicé, na Suíça, Guy de Villers, na Bélgica, António Nóvoa, em Portugal.

No Brasil, o surgimento dos estudos (auto)biográficos decorre das influências de estudos e pesquisas no âmbito das correntes das histórias de vida em formação. Passeggi e Souza (2017, p.13) declaram que “[...] o momento inaugural em Educação, acontece nos anos 1990, com os trabalhos e pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Docência, Memória

e Gênero (GEDOMGE), criado em 1994, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)”. Com esse grupo é possível perceber que “[...] essa é a primeira filiação do movimento (auto)biográfico em Educação, no Brasil”.

A partir dos anos 2000, observa-se, segundo Passeggi, Souza e Vicentini (2011), o fortalecimento da pesquisa autobiográfica na pós-graduação. Nesse contexto, percebeu-se um território propício ao diálogo entre pesquisadores nacionais e internacionais. Desde 2004, acontece a cada dois anos, o Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), com o lançamento de uma grande produção científica (livros, anais, revistas). Ainda nesse movimento, citamos a criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph) e da Associação Norte Nordeste das Histórias de Vida em Formação (ANNHIVIF). Nesse cenário, surge a criação da Rede Narrativas Autobiográficas (RedNAue), com pesquisadores da América Latina, e, possivelmente, a criação de uma rede Europa-América Latina sobre a pesquisa (auto)biográfica.

A partir da centralidade das autobiografias, provocando a reflexão sobre as histórias de vida e a formação docente, segundo Passeggi, Souza e Vicentini (2011), surgem grupos de pesquisas vinculados aos Programas de Pós- Graduação:

Os grupos de pesquisas são vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e da Universidade de São Paulo (USP). O objetivo do projeto é dinamizar as parcerias entre o grupo de pesquisa Autobiografia, Formação e História Oral (GRAFHO|UNEB), o Grupo Interdisciplinar de pesquisa, Formação, (Auto)biografia e Representações (GRIFAR|UFRN) e o grupo História e Sociologia da Profissão Docente (da FEUSP|USP), os quais vêm colaborando em atividades de formação, publicações científicas apoiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), assim como na realização das três últimas edições do CIPA. (PASSEGGI, SOUZA, VICENTINI, 2011, p. 372).

Diante da expansão da pesquisa (auto)biográfica no campo educacional e da centralidade da dimensão formadora no processo das narrativas de si, evidencia-se, nas diversas perspectivas apresentadas pelos autores, o potencial transformador dessa investigação a partir da narração das histórias de vida.

Concordamos com Delory (2006), que o trabalho biográfico não se constitui na repetição de uma história vivida, mas na narrativa de uma história que leva em conta aspectos do passado, do presente e da perspectiva de futuro do narrador. Portanto, não se propõe nos achados desse tipo de pesquisa uma verdade em si, mas as verdades construídas a partir da interpretação de experiências reveladas em palavras (orais ou escritas), considerando o contexto

histórico-social, no qual estão imersos os sujeitos. Sendo assim, a transformação de si implica em conquistas que tornam possíveis características que impulsionam o novo ser, o que é possível ser no momento presente a partir da consciência e da liberdade do que se pretende viver.

Ao articular a dimensão formadora às narrativas de si, os sujeitos podem elaborar projetos pessoais e profissionais, como apresenta Delory (2008), bem como entender as escritas de si para o estudo das relações que se estabelecem entre a experiência, o processo de formação e de atuação docente, e nos faz integrar os conceitos de experiências formadoras e de recordações, referências propostas por Josso (2004).

Compreendendo as experiências no contexto de imersão de uma dada cultura em interface com diferentes campos do saber, de formas de subjetivação e de processos de socialização, é possível evidenciar dimensões formativas a partir de aprendizagens articuladas ao conceito de experiência formadora que, apresentado por Josso (2004), coloca em discussão a ideia de vivência, relacionada aos acontecimentos da vida dos sujeitos, mas que muitas vezes não são assimilados pela consciência.

Nesse processo de apropriação das experiências, à medida que se seleciona aquelas que afetam uma determinada história de vida, por exemplo, também se colocam possibilidades reflexivas em torno do ser pessoal e profissional, provocando um exercício de formar-se e tornar-se, em realidades concretas, experimentadas pelo sujeito.

Sobre as histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, Passeggi, Souza e Vicentini (2011) apontam que essas procuram identificar nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, o que revela o potencial investigativo da pesquisa (auto)biográfica em conexão com o ambiente social e histórico, implicados nas experiências dos sujeitos.

Desse ponto de vista, emergem a capacidade reflexiva, cujo processo possibilita a representação e a compreensão de si mesmo numa relação de subjetivação do mundo histórico-social e da socialização da história individual, possibilitando contribuições reais para a transformação da própria história e da história do outro.

Ao refletir e escrever sobre si, os professores devem saber analisar-se, segundo Nóvoa (2002), além de entender que os saberes que construímos na trajetória de nossas vidas, são heterogêneos, contextualizados e envolvem aprendizados de natureza diversa, como explicita Tardif (2002).

Os pressupostos teóricos acima mencionados trazem a lume perspectivas de compreensão da pesquisa (auto)biográfica como caminho investigador e formador, reconhecendo o lugar do sujeito investigado e dos seus saberes, em permanente processo de (re)construção.

AS NARRATIVAS DE HISTÓRIAS DE VIDA E SEU POTENCIAL (TRANS)FORMADOR

Refletir sobre as narrativas de histórias de vida e seu processo formativo implicam em considerar contextos histórico-sociais, que influenciam diretamente na construção de uma narrativa “individual” sempre impregnada de sentidos e de experiências vividas coletivamente.

Tomando como referência Benjamin (1993), a experiência é o que nos mobiliza, toca-nos, afeta-nos; portanto, tem um potencial transformador, traz a força do coletivo, da participação do outro e tem a marca de uma abertura polifônica por seus múltiplos sentidos e leituras. Analisando o conceito de experiência, Larrosa (2002) desenvolve uma excelente reflexão, citando Heidegger:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1987, p. 143, apud LARROSA, 2002, p. 25).

As experiências, nesse sentido, transitam em dimensões que impactam positiva ou negativamente, possibilitando tomadas de consciência, transformação de si e do contexto sociocultural mais amplo. É interessante perceber que há um entrelaçamento que envolve a identidade individual e a identidade coletiva, permeando todo o processo de formação. Como diz Josso (2007), as narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto.

Em um trabalho de investigação realizado em Portugal, toma-se como pressuposto a formação não como atividade de aprendizagem situada no tempo e no espaço, mas como ação vital de construção do próprio ser e afirma que “formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (MOITA, 1992, p. 115).

Analisando os conceitos de experiência formadora e aprendizagem experiencial, Josso e Souza (2008, p.92), apresentam as seguintes contribuições:

A organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida. Por isso, “[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem [...]” (JOSSO, 2002, p. 34). Em tese, caberia entender os sentidos e significados que são vinculados ao processo de interiorização e exteriorização eleito por cada um para falar de si, das suas aprendizagens, dos valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico, dos comportamentos, posturas, atitudes, formas de sentir e viver que caracterizam subjetividades e identidades.

Considerando a forte presença de elementos identitários ao longo do processo investigativo-formativo é interessante perguntar: De que modo pode se manifestar a identidade? Segundo a autora supracitada, no centro das preocupações se aloja, mais ou menos explicitamente expressa, a questão da identidade, sob a forma de temáticas como a da solidariedade numa sociedade que multiplica as formas de exclusão.

Tal percepção nos remete a uma concepção de identidade que ultrapassa os limites da definição individual, alcançando o imaginário coletivo e suas formas de expressão. Sendo assim, a narrativa das histórias de vida revela uma diversidade de elementos que transcendem a dimensão singular do indivíduo e sua autoformação.

Para além da narração autobiográfica, os relatos de histórias de vida constituem-se em processos de formação, de idas e vindas, de construção e reconstrução da própria história. Pensar a formação, e de modo específico, a narração das histórias de vida é associada às relações subjetivas, pautadas entre o eu e os outros, o eu e o contexto do qual faço parte. Como afirma Olinda (2017), as narrativas revelam sua função heurística e formadora, uma vez que dá acesso aos significados da experiência.

Nesse cenário de reconstrução e ressignificação de projetos de vida, encontra-se o que se denomina identidade evolutiva, que de acordo com Josso (2007), “(...) transforma-se progressivamente em lugar de nova socialização, de reformulação dos laços sociais, de redefinição de projetos de vida...” Além disso, repensar ou reconstruir a identidade é um exercício contínuo e composto por múltiplos fatores externos, à medida que se aproximam ou se distanciam daquilo que se busca ser.

É, portanto, um movimento constante do (re)pensar como se constrói uma identidade e como essa definição alimenta a forma que se tem de existir. Nesse sentido, junta-se à tomada de consciência de que a questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da identidade evolutiva,

um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade, conforme explicita Josso (2007). Os acontecimentos e as transformações em um determinado contexto podem desestruturar formas de pensar, ser e agir, assumindo impactos negativos numa identidade em construção.

Durante o processo de investigação, é preciso considerar os diversos fatores que influenciam as histórias de vida relatadas e, conseqüentemente, a forma como cada pessoa constrói a sua identidade. Na verdade, sendo o humano um ser integral, é preciso se compreender como tal. Não é possível separar em caixinhas a razão, a emoção, as sensações, etc. Todas essas dimensões compõem o repertório da identidade e estão intimamente relacionadas entre si.

MEMÓRIA, PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E CONSTRUÇÃO DO EU

A memória ocupa um papel fundamental quando se trata de pesquisa (auto)biográfica. Por meio dela, o narrador tem a oportunidade de contar fragmentos de uma história vivida, fazendo seleções de informações e compartilhando-as de acordo com as suas lembranças, influenciadas pelo momento presente em que se encontra. Nessa perspectiva, Abrahão (2002 p.80) aponta que a pesquisa (auto)biográfica - Histórias de Vida, Biografias, Autobiografias, Memoriais - não obstante se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-se dependente da memória.

Bosi (1994) nos alerta que "na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado". Sendo assim, ressignificar o conceito de lembrar, é associá-lo à capacidade de pensar de uma nova forma o que foi vivido, tendo em vista o acúmulo de experiências e o resultado destas. Tanto na vida pessoal quanto no contexto profissional da docência, vale à pena questionar em que medida as lembranças de acontecimentos que atravessam uma história de vida, podem contribuir para a sua (trans)formação.

Por meio das narrativas é possível compreender elementos de um dado tempo histórico que, expressos em relatos pessoais, deixa claro o que se pode abstrair de um dado tempo, de um determinado lugar. Dentre as potencialidades da pesquisa (auto)biográfica, encontra-se a relação entre a mobilização de conhecimentos/interpretações individuais e o contexto histórico-social, na qual concordamos com Moita (1995), que considera a pesquisa (auto)biográfica a metodologia com potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, pois "põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos".

Nesse cenário, as narrativas de professores sobre suas trajetórias, certamente os levam a refletir sobre aspectos que precisam ser fortalecidos ou mesmo redimensionados ao longo da história. Elementos como práticas/concepções e modos de ver a profissão docente podem ser objetos de retomada a partir da construção de projetos de vida, pessoal e profissional. As histórias narradas podem despertar o protagonismo do professor e seu papel central a partir da consciência de si e de sua atuação no mundo.

A reflexão dos relatos biográficos é constituída da união de fios condutores de uma determinada história, que leva a possibilidades de serem transformados a partir do elo de formação estabelecido com a história narrada. Nesse contexto, a centralidade do sujeito traz à tona ponderações em torno da sua atuação na história, evidenciando a existência ou a negação de sua participação.

Ao longo da trajetória de vida, o sujeito estabelece relações com diversas instituições que vão implicando em seu processo de formação e constituição da sua forma de ser e estar no mundo.

Como sugere Fabre (1994), as pesquisas no contexto da formação vêm demonstrando duas dimensões importantes para o processo de emancipação do sujeito-ator-autor. Por um lado, a reflexividade autobiográfica na promoção da transformação das representações de si, por outro, a possibilidade de “inserção negociada” na cultura.

A pesquisa biográfica está atenta ao momento da reconstrução da história dada às influências de fatores do passado e do presente do narrador. Josso (2006) diz que é o momento em que se trata de compreender como essa história articula-se como um processo — o processo de formação — que pode ser apreendido mediante as lições das lembranças que articulam o presente ao passado e ao futuro.

Segundo a autora, existem momentos que são ligados por um tempo apenas, embora possam ser evocados em tempos futuros na lembrança. Esses momentos são simbolizados pelo nó de pescador, definidos assim, porque simbolizam o fato de ligar os momentos, as situações de nossa existência pertencentes a um mesmo período ou distantes no tempo, que apresentam semelhanças suficientes para falarmos de recorrências.

É importante lembrar que o alcance de acontecimentos guardados na memória pode ocorrer por meio da arte, manifestadas em suas diversas linguagens, possibilitando o potencial criador e representativo das narrativas. As lembranças manifestam-se ainda através de objetos, lugares e pessoas, tornando-se entre outros elementos, referenciais de memória significativa no ato de narrar.

Sendo assim, a narrativa de uma história de vida em formação implica o acesso à memória, às experiências e aos sentidos a elas atribuídos, carregados de subjetividade e objetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o movimento da pesquisa (auto)biográfica implica em reconhecer o papel que as narrativas de histórias de vida vêm ocupando no cenário contemporâneo, identificando nesse caminho metodológico a centralidade da formação. Para tanto, é interessante compreender a relação entre memória e identidade, a dimensão singular e plural de cada sujeito e a compreensão de si, a partir da representação contida em uma narração, considerando a triangulação do tempo – passado, presente e futuro.

A partir do referencial teórico consultado, buscou-se perceber a expansão da pesquisa (auto)biográfica no campo educacional, evidenciando nas diversas perspectivas apresentadas pelos autores, o potencial transformador dessa investigação a partir da narração das histórias de vida.

Essa pesquisa, ao mesmo tempo em que centra na formação e/ou transformação, estabelece a interlocução desse processo com a constituição da própria identidade. Não há dúvidas de que as histórias de vida possibilitam uma tomada de consciência por parte de quem conta, e, em consequência, uma tomada de decisão em relação ao que deve ser ressignificado na sua trajetória formativa. Nesse percurso, recorrer à memória, atribui sentidos às experiências e as colocam como referências para (re)pensar-se, formar-se, transformar-se.

Daí a importância, na pesquisa bibliográfica, para a própria tomada de consciência dos sentimentos, da forma como lidamos com eles para então, apropriar-se de si próprio, entendendo-os como aspectos basilares no processo de compreensão da história individual e da sua relação com os outros. Considera-se ainda que o exercício individual que cada pessoa faz ao recorrer à memória para narrar sobre si, atravessa a relação de trocas de experiências ocorridas ao longo da vida, mediada pelo contexto sociocultural mais amplo.

Dessa forma, a pesquisa (auto)biográfica definida também como pesquisa-formação se revela como possibilidade de se desfazer e ou mesmo de refazer-se diante da tomada de consciência por parte de quem narra, proporcionando mudanças nos projetos de vida pessoal e profissional. Vale destacar que, a abordagem (auto)biográfica ao centrar-se nas histórias de formação, configuram os professores como produtores de conhecimentos e que tal característica se reverbera ao longo da vida.

Outra dimensão importante demonstrada nessa metodologia se refere às potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, a subjetivação do mundo histórico-social e a socialização de experiências individuais, pondo em evidência questões como a identidade, as experiências e o processo formativo em interface com contextos mais amplos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Educação e Destacados Educadores Rio-grandenses: características universais em docentes**, Educação, ano XXV, n. 46, março/2002b, p. 7-26. Porto Alegre.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Braganholo; BARREIRO, Cristhianny Bento (orgs). **A nova aventura (auto)biográfica**. Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BUENO, Belmira et al. **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2> Acesso em 07 de maio. 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

FABRE, Michel. **Penser la formation**. Paris:PUF, 1994.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. Prefácio de António Nóvoa, tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M.C. **As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006 373.

JOSSO, M.C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992; 1995.

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

OLINDA, E.M.B.; GOLDBERG, L.G. **Pesquisa (auto)biográfica em educação: afetos e (trans)formações**. Fortaleza: UECE, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, P. P. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização**. Educação em Revista (UFMG. Impresso), v. 27, p. 369-386, 2011.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. **O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional**. Revista Investigación Cualitativa, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: Acesso em: 01 mar. 2018.

SOUZA, E.C. **Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial**. In: SOUZA, E.C.; MIGNOT, A.C.V.(Org.). Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2008.p. 89-98.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

CAMINHOS DA
FORMAÇÃO DOCENTE:

DIÁLOGOS ENTRE ENSINO, MÉTODOS E
CONHECIMENTO EM UNIDADES DE APRENDIZAGEM

3

NAÍOLA PAIVA DE MIRANDA
CRISTIANA BARCELOS DA SILVA
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ORGANIZADORAS



2021

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

CAMINHOS DA
FORMAÇÃO DOCENTE:

DIÁLOGOS ENTRE ENSINO, MÉTODOS E
CONHECIMENTO EM UNIDADES DE APRENDIZAGEM

3

NAÍOLA PAIVA DE MIRANDA
CRISTIANA BARCELOS DA SILVA
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ORGANIZADORAS



2021