



EDUCAÇÃO
EM
FOCO

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

4

PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ROGER GOULART MELLO
(Organizadores)



2020



EDUCAÇÃO
EM
FOCO

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

4



PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ROGER GOULART MELLO

(Organizadores)



2020

2020 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 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

Patrícia Gonçalves de Freitas

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os Autores

**EDUCAÇÃO EM FOCO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O PROCESSO
DE ENSINO-APRENDIZAGEM, Vol. 4**

Todo o conteúdo dos artigos, 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

Dr^a Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Dr^a Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dr. Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dr. Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Dr^a Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dr^a Rita Rodrigues de Souza – Universidade Estadual Paulista

Dr. Helio Fernando Lôbo Nogueira da Gama – Universidade Estadual de Santa Cruz

Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Me. Doutorando Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo

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

Me. Doutorando Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

M^a Doutoranda Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

M^a Doutoranda Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Me. Doutorando Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes

M^a Doutoranda Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas

M^a Doutoranda Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará

M^a Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina



2020

M^a Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia
Me. Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Me. Gláucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense
Me. José Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
M^a Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Patrícia Gonçalves de Freitas

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os Autores

2020 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à
Editora e-Publicar pelos autores

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

E24 Educação em foco [recurso eletrônico] : Desafios e perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem 4 / Organizadores Patrícia Gonçalves de Freitas, Roger Goulart Mello. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87207-20-9

1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Prática de ensino.
3. Professores – Formação. I. Freitas, Patrícia Gonçalves de, 1992-.
II. Mello, Roger Goulart, 1992-.

CDD 371.72

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

Editora e-Publicar
Rio de Janeiro – RJ – Brasil
contato@editorapublicar.com.br
www.editorapublicar.com.br



2020



APRESENTAÇÃO


A Educação é sem dúvida alguma uma das áreas de maior importância para a sociedade. A partir desta perspectiva, é com grande satisfação que a **Editora e-Publicar** vem apresentar a obra intitulada “Educação em foco: Desafios e Perspectivas para o Processo de Ensino-Aprendizagem, Volume 4”. Neste livro, engajados pesquisadores da área de educação contribuíram com estudos, pesquisas e práticas educacionais.

Com a aspiração de contribuir para o desenvolvimento da educação enquanto campo de pesquisa e de promover uma melhor qualidade em função da aplicação de novas práticas no processo de ensino-aprendizagem, a presente obra promove diálogos acerca do currículo, formação de professores, metodologias de ensino, desafios e problemáticas da área da educação com abordagens metodológicas diversas, incluindo estudos de caso e experiências pedagógicas.

As pesquisas permitem desmistificar a ideia de que educar trata-se apenas a transferir conhecimentos através da exposição de novas abordagens, propostas e problemáticas enfrentadas pelos profissionais da educação e demais interessados da área, permitindo assim condições favoráveis para o desenvolvimento profissional e pessoal de todos os envolvidos com o segmento de educação.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Patrícia Gonçalves de Freitas
Roger Goulart Mello
Equipe e-Publicar



SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - A ADAPTAÇÃO DE DISCENTES AO CONTEXTO DO ENSINO EMERGENCIAL REMOTO, NO PERÍODO DA PANDEMIA

..... 11

Carlos Gabriel Souza Albuquerque
Roney Joab Lemos Mendes
Carle Gabryelle Silva Oliveira
Gregory Emidio Da Silva Santos
José Emanuel Lopes Santos
Erika Carlos Medeiros

CAPÍTULO 2 - A ÁLGEBRA E O PENSAMENTO RELACIONAL NO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA OS ANOS INICIAIS

..... 21

Mayara Dias de Araújo
Severina Andréa Dantas de Farias

CAPÍTULO 3 - A AVALIAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO NAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

..... 33

Jonatha Silva Rocha
Lúcia Violeta Prata de Oliveira Barros

CAPÍTULO 4 - A DANÇA POPULAR COMO UM INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO DANÇAS NO AGRESTE

..... 43

Carla Caroline dos Santos Freire
Anna Karollynne Gomes Mateus
Scarlett Ohanna Silva
Viviane Maria Moraes de Oliveira

CAPÍTULO 5 - A EXPERIMENTAÇÃO PROBLEMATIZADORA COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELETRÓQUÍMICA: PILHA DE DANIELL

..... 50

Aristania Simplicio Farias
Ana Tereza de O. Sarmiento
Júlio Araújo de Oliveira
Rafaell Pereira de Albuquerque
Bruno Castro Barbalho

CAPÍTULO 6 - A GESTÃO ESCOLAR E O HABITUS: O QUE NOS DIZ BOURDIEU?

..... 62

Rhaldney Soares Marreiro
Nielson da Silva Bezerra
Jailson Lacerda dos Santos
Jozilene Maria da Silva Monteiro
Artur Luna Marinho

CAPÍTULO 7 - A IMPORTÂNCIA DO MEMORIAL PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

..... 69

Jessieléa Alves de Lima
Lucinéia Contiero
Jadson Themistocles da Silva

CAPÍTULO 8 - A LITERATURA INFANTIL: CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM INFANTIL
..... 78

Ricardo Augusto Elói da Silva
Kátia Farias Antero

CAPÍTULO 9 - A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA
PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
..... 86

Leociléa Aparecida Vieira
Elizabeth Regina Streisky de Farias
Denise Maria Vaz Romano Franca

CAPÍTULO 10 - A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS COMO AUXÍLIO NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE QUÍMICA
..... 97

DOI: 10.47402/ed.ep.c202035710209

Tânia Patrícia Silva e Silva
Anderson Silva Costa
Lucas Maciel Carvalho
Kerlane Alves Fernandes
Maria do Socorro Evangelista Garreto

CAPÍTULO 11 - ADOLESCÊNCIA E INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS: UMA AÇÃO DE
CONSCIENTIZAÇÃO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
..... 105

Bruno Pinho de Lucena
Mariany de Araújo Almeida Lira
Wyksavanne Ramos de Lima
Daniel da Silva Modesto
Mirele Martinez Furtado Leite e Silva
Mércia Maria Barbosa da Fonseca

CAPÍTULO 12 - APLICAÇÃO DA LEI 11.645 PELO ENSINO DE HISTÓRIA E SOCIOLOGIA
..... 112

Victor Romero de Lima
Arthur Gabriel Batista de Brito

CAPÍTULO 13 - AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO
POR ENFERMEIROS ASSISTENCIAIS
..... 122

Sara Machado
Sárvya Alinye Machado Pereira
Givaldo Alves
Maria Durciane Oliveira Brito

CAPÍTULO 14 - CONCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBREA DISCIPLINA DE FÍSICA E
A INTERDISCIPLINARIDADE
..... 129

Jonas Guimarães Paulo Neto
Marcos Cirineu Aguiar Siqueira
Antônio Nunes de Oliveira Vieira

CAPÍTULO 15 – CONTESTAÇÃO PROBLEMATIZADORA: UM ANTÍDOTO CONTRA A ACEITAÇÃO PASSIVA NA EDUCAÇÃO

..... 141

Elias Bezerra de Souza

CAPÍTULO 16 - CURRÍCULO: A NEGAÇÃO DOS CORPOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

..... 156

Daniel Ordane da Costa Vale

CAPÍTULO 17 - DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM TEA: DISCUSSÕES, MÉTODOS E CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL

..... 165

Maria Eduarda da Silva Lima

Beatriz de Melo Miranda

Maria Eduarda Gomes da Silva

CAPÍTULO 18 - DIÁLOGO SOBRE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

..... 176

Ana Cláudia Xavier Da Silva

Aldeci Pereira de Souza

Maria Aparecida Dantas Bezerra

Rozineide Iraci Pereira da Silva

CAPÍTULO 19 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E MOTIVAÇÕES

..... 186

Fabio Miguel Souza Miranda

Viviane Maria Soares de Araújo

CAPÍTULO 20 - EDUCAÇÃO ESCOLAR NA COMUNIDADE QUILOMBOLA MIMBÓ EM AMARANTE – PI

..... 195

Navra Rodrigues Carvalho

CAPÍTULO 21 - (IN)DISCIPLINA ESCOLAR: DESAFIOS NO UNIVERSO EDUCACIONAL

..... 204

Vânia Maria Carneiro da Costa

José Eliê Ribeiro

Naftali Fidelis de Lima Gomes

Maria Zulene Rodrigues Alves

CAPÍTULO 22 - ESTUDO DE CASO DE UM ALUNO SURDO QUANTO A DIFICULDADE NA DISCIPLINA DE QUÍMICA NA CIDADE DE PARNAÍBA-PI

..... 212

Leonardo Santos Miranda

Auricélia Veras de Castro

Maria Durciane Oliveira Brito

CAPÍTULO 23 - JOGOS DE EMPRESAS E PREPARAÇÃO EDUCACIONAL

..... 218

Julio Candido de Meirelles Junior

| | |
|--|---|
| CAPÍTULO 24 - METODOLOGIA ATIVA: ESTUDO DE CASO NO CURSO DE PEDAGOGIA | 235 <u>Margarete Bertolo Boccia</u> <u>Giselyda Leite da Silva</u> <u>Luana da Silva Pinheiro</u> |
| CAPÍTULO 25 - O PROFISSIONAL PROFESSOR E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM CONTABILIDADE | 247 <u>Elias Garcia</u> |
| CAPÍTULO 26 - OFICINAS DE ARTES VISUAIS NO ABRIGO VIVA CRIANÇA UMA EXPERIÊNCIA COM INFÂNCIA NEGLIGENCIADA E A EXPRESSIVIDADE | 264 <u>Evanir da Silva Costa</u> <u>Luís Müller Posca</u> |
| CAPÍTULO 27 - OS REFLEXOS DE UMA BOA FORMAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO EDUCACIONAL | 275 <u>Jancen Sérgio Lima de Oliveira</u> <u>Jaqueline Salviano de Sousa</u> <u>Cleidiane Silva Pereira</u> <u>Francisco Almeida de Sousa Neto</u> |
| CAPÍTULO 28 - PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS | 283 <u>Ana Gabrieli Marques Silva</u> <u>Bruna Cruz Magalhães</u> <u>Charlyan de Sousa Lima</u> |
| CAPÍTULO 29 - ROBÓTICA: MITIGAR OS PROBLEMAS EDUCACIONAIS NAS ESCOLAS LOCAIS DE SANTA RITA – PB | 290 <u>Álefe de Lima Moreira</u> <u>Rayane Mayara da Silva Souza</u> <u>Augusto Miguel Faustino dos Santos,</u> <u>Francisco Cassimiro Neto</u> |



CAPÍTULO 1

A ADAPTAÇÃO DE DISCENTES AO CONTEXTO DO ENSINO EMERGENCIAL REMOTO, NO PERÍODO DA PANDEMIA

Carlos Gabriel Souza Albuquerque, Graduando em Ciências da Computação, Unifavip-Wyden

Roney Joab Lemos Mendes, Graduando em Ciências da Computação, Unifavip-Wyden

Carle Gabryelle Silva Oliveira, Graduanda em Direito

Gregory Emidio Da Silva Santos, Graduando em Ciências da Computação, Unifavip-Wyden

José Emanuel Lopes Santos, Graduando em Ciências da Computação, Unifavip-Wyden

Erika Carlos Medeiros, Docente, Unifavip-Wyden

RESUMO


O presente artigo tem por objetivo analisar as dificuldades que permeiam a adaptação ao sistema de educação a distância instalado emergencialmente para dar continuidade às aulas do ensino superior durante a pandemia do Sars-Cov-2. A partir do método Survey, dados relevantes sobre as experiências de estudantes de graduação com o modelo de ensino a distância foram coletados e analisados a fim de compreender quais os principais problemas na rotina acadêmica, e como estes se manifestam no caminho do aprendizado. Ao final, o leitor terá uma perspectiva mais clara sobre quais as particularidades do desafio enfrentado pelos estudantes do ensino superior no Brasil durante a situação excepcional vivenciada durante a pandemia do Sars-Cov-2.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino a Distância; Ensino Superior; Survey; Pandemia;

INTRODUÇÃO

O início da segunda década do século XXI foi marcado pela iminência do novo coronavírus (SARS-CoV-2), que surgiu na província chinesa Hubei, com epicentro na cidade de Wuhan, e rapidamente percorreu o globo, sendo declarada como pandemia em 12 de março de 2020, segundo Barreto e Rocha (2020). Esse surto global de SARS-CoV-2 colocou o planeta em estado de emergência ao impactar os diversos sistemas e estruturas da civilização humana em toda a sua complexibilidade; acarretando uma das maiores políticas de isolamento social da história da humanidade (SENHORAS, 2020).

Já que as características de contaminação forçaram o distanciamento social, a mudança dos hábitos ocorreu em todas as áreas, como reitera Barreto e Rocha (2020). A fim de reduzir os números de mortos e a propagação, uma das medidas mais adotadas é de evitar ou proibir aglomerações. Desse modo, as instituições de ensino que contam com turmas de alunos, corpo docente, administração, entre outros, tornam-se ambiente propício à



contaminação, sendo forçadas a terem as atividades presenciais suspensas (GARCIA e DUARTE, 2020).

Uma das mudanças no cotidiano do brasileiro inserido no ensino superior foi a necessidade de adaptação dos cursos presenciais para o ensino a distância em um curto período de tempo. Em decorrência disso, a pesquisa tem por objetivo verificar a adaptação dos alunos à nova modalidade de ensino e quais estão sendo os maiores desafios para os mesmos. Tal estudo se faz relevante pois é necessário verificar, a partir da visão dos discentes, como citado por Gerhardt e Silveira (2009), a eficácia do método de ensino adotado no cenário em questão, tendo em vista que diversas instituições não estavam preparadas para a adaptação a tais mudanças drásticas e repentina, como afirma Hodges *et al* (2020).

REFERENCIAL TEÓRICO


TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)

As Tecnologias de Informação e Comunicação, também conhecidas pelo acrônimo TIC, segundo Oladokun e Aina (2011, apud, SAITO et al., 2013) estão remodelando as formas de ensino já que abrem novas possibilidades para compartilhar e receber informações. As TIC não estão relacionados apenas aos computadores e seus recursos, mas são também instrumentos que permitem a criação e transformação de novos conteúdos, como, por exemplo, livros, imagens, sons, etc. Além disso permitem também o acesso às informações de diversas fontes como a internet ou bancos de dados. (PONTE, 2002).

As TIC no contexto de ensino a distância permitem o desenvolvimento de novas dinâmicas, como por exemplo o uso efetivo de multimídia e a criação de materiais interativos, fazendo com que a interação entre docente e discente por esse meio tenha maior qualidade. (TAROUCO et al., 2004).

Em relação ao uso das TIC no ambiente escolar, é necessário avaliar que ainda há uma subutilização do potencial que essas tecnologias podem oferecer tanto aos discentes quanto aos docentes. Elas são incorporadas à aula, mas acabam não trazendo impacto algum, pois o modo de ministrar o conteúdo ainda segue no modo tradicional mesmo que as TICs possibilitam espaço para aulas com experiências mais únicas, como afirma Nonato (2007).

Tal potencial desperdiçado cria um desequilíbrio quando se trata do papel das TIC no ensino a distância, já que existem elementos perdidos quando abre-se mão da interatividade presencial; como atesta Pinto (2002), por exemplo, as dificuldades comunicacionais. Em uma



sala de aula física, elementos como gestos, expressões e entonações tornam a comunicação rica. Ao abrir-se mão de características como essa, é vital que existam, com as tecnologias da informação e comunicação, outros adventos que dêem mais valor ao modo de ensino remoto. O autor menciona um exemplo prático: "(...) colocar uma questão para discussão [em uma plataforma de ensino online], que deve receber o contributo de cada um dos participantes, e em que cada aluno só pode ver o que os outros disseram após ter ele próprio dado a sua participação (...)" (PINTO, p. 3, 2002). Soluções similares a essa trazem benefícios inovadores que as TIC proporcionam, validando a modalidade a distância não como melhor ou pior que a presencial, mas diferente.


EAD

Em primeiro plano, é necessário diferenciar e definir as modalidades de ensino presentes nas instituições atualmente. A convencionalmente denominada presencial é aquela em que professores e alunos encontram-se em sala de aula, regularmente, durante todo o curso proposto. Na semipresencial, os encontros acontecem com frequência pré-definida e outra parte do curso é ministrada à distância, através das tecnologias de comunicação. Por fim, a educação a distância acontece essencialmente com os alunos separados dos professores fisicamente, ou até temporalmente, no caso de aulas previamente gravadas e disponibilizadas como vídeo; embora possam ocorrer encontros para fins, por exemplo, de aulas práticas ou avaliações. (MORAN e VALENTE, 2015).

A partir do pressuposto dessa definição, podemos tratar o EAD com abrangência à educação online e suas distinções as quais se contrapõem o método adotado no vigente contexto pandêmico. No Brasil, a fim de exemplos, a legislação possui uma concepção de EAD, que se inspira em referências teóricas internacionais:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL. ART. 1º DO DECRETO Nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017).

Vale a ressalva ao trecho o qual reforça que a modalidade EAD é executada “com pessoal qualificado”, um reflexo da ideia errônea de que EAD possui qualidade de ensino inferior a educação presencial, de modo que para definir os parâmetros de uma modalidade já



amplamente regulamentada, fosse necessário ressaltar que os profissionais da área são qualificados (ARRUDA, 2020).


Atualmente, a educação a distância resolve problemas antigos para os quais o modelo tradicional não havia apresentado respostas, como atestam Hermida e Bonfim (2006); lugares remotos que possuem limitações quanto à educação, principalmente profissionalizante e superior, indivíduos que não têm tempo ou verba suficiente para deslocarem-se diariamente. Sendo assim, é inegável o caráter democratizador da EAD, que muitas vezes concede oportunidades para aqueles que não possuem outros meios de estudar.

Entretanto, é necessário destacar que a boa efetividade do ensino a distância depende de alguns pontos importantes a serem seguidos, enumerados da seguinte maneira por Mercado (2007):

1. O desenho do curso, ou seja, todo o planejamento referente à divisão do conteúdo, principais pontos destacados de forma clara e objetiva;
2. Capacitação dos tutores: preparar os professores e tutores para lidar com as plataformas tecnológicas que serão usadas, bem como para a melhor forma de guiar os alunos;
3. Planejamento de interatividade e colaboração, para que o sistema de troca de informações e participação seja efetivo;
4. Aprendizagem significativa através de mapas conceituais e estudo de caso, que despertem o interesse e envolvimento do aluno;
5. Avaliação através de métodos contínuos, que tragam uma interação constante, possibilitando na real avaliação do aprendizado.

Como elucidam Moran e Valente (2015), o ensino remoto é menos praticável em níveis fundamentais e médios da educação, já que estes lidam com crianças e adolescentes, que muitas vezes ainda não possuem a disciplina requerida para administrar o conteúdo online. Além disso, estes também necessitam desenvolver habilidades de socialização e convivência. Já para adultos, principalmente os já preparados em sentido de procedimentos de estudo e pesquisa, a modalidade supre necessidades como tempo escasso, haja vista a dificuldade de conciliar estudos com o mercado de trabalho.

A educação a distância eficaz como é conhecida tem sido pauta de muitos estudos na comunidade acadêmica há décadas. Inúmeros artigos, pesquisas, teorias, modelos, padrões e



critérios de avaliação focados no ensino e aprendizagem online de qualidade. O que é consenso entre a literatura é que o aprendizado online através da modalidade EAD resulta de um cuidadoso projeto e planejamento instrutivo, usando modelo sistemático para design e desenvolvimento. Planejamento este que está ausente na maioria dos casos de educação remota emergencial implantado pelas instituições de ensino no presente momento de pandemia; equivocadamente utilizam tecnologias como se aplicassem uma experiência EAD, sem os cuidados que esta demanda, como reitera Hodges *et al* (2020).


Educação remota emergencial

Devido à Pandemia, o mundo presencia hoje uma nova forma de comportamento e interação social, que tem afetado diversos setores como o da educação. Com o fechamento presencial das instituições de ensino, as universidades e faculdades viram a necessidade de transferir, para na modalidade online, todas as atividades e conexões acadêmica de ensino e aprendizado totalmente online, se aproveitando tecnologias de informação e conceitos das modalidades de ensino a distância (GARCÍA-PEÑALVO, 2020).

Entretanto, apesar das atividade acadêmicas em um formato online permitirem a flexibilidade de ensinar e aprender em qualquer lugar, a qualquer hora; segundo Hodges *et al* (2020), não se espera que esta ação urgente de ensino a distância seja análoga em experiência, planejamento e desenvolvimento às propostas especificamente projetadas para serem EAD.

Por todo o país professores acadêmicos, em especial de IES – Instituição de Ensino Superior – privadas, têm adaptado suas aulas para serem exibidas em formato de webconferências, também conhecidas como “*lives*” e/ou gravadas para posteriormente serem distribuídas aos discente por “*streaming*” – serviço de conteúdo multimídia sob demanda – em plataformas virtuais de comunicação, terceirizadas ou desenvolvidas pela a própria Instituição de Ensino Superior, que proporcionam não somente o acesso ao conteúdo, como também a interação com o corpo docente. (ARRUDA, 2020).

Apesar de consistir em uma válida alternativa para compensar a ausência de aulas presenciais, o modelo ensino remoto emergencial por si só apresenta limitações, sejam elas em relação a acessibilidade, devido a problemas individuais como de inclusão e letramento digital, ao *hardware* – capacidade computacional, ou em relação a precariedade da infraestrutura dos *backbones* – estrutura de rede que conecta centrais de distribuição de um sistema de rede de nível continental – de redes em determinada locais, de acordo com Senhoras (2020).



Nos cenários em que esse modelo foi adotado empregando metodologias, conteúdos e atividades educacionais adequadas, em um contexto de ampla acessibilidade, o desenvolvimento das atividades educacionais remotas se tornou em uma pilastra essencial para resolução de problemas intertemporais durante e após a epidemia, saindo inclusive fortalecida a longo prazo. (SENHORAS, 2020).

O autor ainda reitera que em panoramas onde transmissão ou acesso ao conteúdo educativo é prejudicado pela qualidade do material produzido ou qualquer outro fator limitante citado anteriormente, os déficits de conhecimento podem, ao médio prazo, se expandir chegando ao ponto de requerer ações compensatórias no período pós-pandêmico.

Os obstáculos não se limitam apenas à acessibilidade ou ao hardware do usuário. A metodologia de ensino a distância, de acordo com Xiao e Li (2020, apud ARRUDA, 2020), também apresenta desafios quanto a reter a atenção e concentração dos discentes, assim como também a dificuldade que os docentes enfrentam em realizar leituras corporais e manter um ambiente mais interativo.


Nesse sentido Xiao e Li (2020, apud ARRUDA, 2020) afirmam que, apesar do crescente desenvolvimento da internet, poucas foram as IES que tiveram a capacidade de disponibilizar em seu currículo um método online de ensino e aprendizagem.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada é do tipo *Survey* com análise quantitativa, na qual são analisados os resultados obtidos, os quais foram coletados a partir de um formulário online, disponível em <https://forms.gle/jrMo1eqf9MoE7Cvc7>. O público-alvo da análise são estudantes do ensino superior, que responderam, com base em suas experiências, como está sendo o ensino a distância emergencial e sua adaptação à nova rotina. O formulário é composto por 14 (quatorze) perguntas que variam entre grau de concordância. Para sua composição foi utilizada a escala de Likert, trazendo nuances para a análise além de concordâncias binárias e de um maior engajamento entre os pesquisados; a amostra é composta por 125 (cento e vinte e cinco) entrevistados.

Para melhor análise, o questionário será abordado em duas etapas; a primeira de contextualização e a segunda sendo as avaliações pessoais dos discentes.

Na parte de contextualização do nicho da pesquisa, as questões aplicadas foram: qual a modalidade de ensino (presencial, semipresencial ou EAD), qual a ferramenta adotada após



suspensão das atividades presenciais e a qual área o curso de graduação pertence. As avaliações de desempenho e adaptação na segunda etapa determinam os graus de adaptação, afinidade com o modelo e frequência de problemas no acesso.

O conjunto de dados das respostas foi extraído automaticamente pela ferramenta utilizada, onde não foi solicitado nenhum dado identificável, mantendo a privacidade de todos os questionados. Para análise, as respostas são apresentadas em valores percentuais.


ANÁLISE DOS RESULTADOS

Em primeira análise, destaca-se que a grande maioria (94%) dos entrevistados são alunos da modalidade presencial de cursos superiores; destarte, o desafio de adaptação para tal modalidade é superior ao de alunos do sistema semipresencial (5,2%), que já possuem parte do curso na modalidade EAD. Isso posto, observou-se que 78% dos pesquisados discordou totalmente da afirmação “Consgo ter o mesmo desempenho nos estudos com as aulas online comparado a antes da pandemia”.

Um dado apurado com o questionário diz respeito à satisfação com o meio utilizado para dar seguimento às aulas de forma remota: a maioria foi neutra (31%) ou concordou (45,6%) que as plataformas são fáceis de manejar e intuitivas. Porém, em afirmações como “consgo manter o mesmo ritmo de estudos com as aulas à distância”, 72% discordaram, bem como em relação a “as avaliações e projetos acadêmicos se tornaram mais organizados remotamente”, mais da metade (54,4%) dos que responderam também foram contrários.

É cabível de investigação o aspecto da interação; enquanto presentes em sala de aula física, os estudantes podem manter diálogos e debates claros, sem interferências de equipamentos, com professores e colegas. Foi observado nos resultados que 48% dos estudantes discordaram da afirmação “Estou participando mais em grupos de estudo”.

Esse sistema de troca de conhecimentos e geração de dúvidas é, em parte, suprimido pela necessidade de uso de plataformas remotas; apesar da maioria (61.6%) dos entrevistados preferir o modelo das “lives” (em que o professor apresenta a aula ao vivo, com os alunos como espectadores), quase metade (47,2%) ainda discorda que as aulas em tempo real sejam de fato similares ao modelo tradicional (presencial). O modelo a distância sofre limitações de questões como falta de equipamentos (câmera, microfone, internet banda larga), falta de um local apropriado para o estudo, isto é, que permita a comunicação sem ruídos, entre outras.




Ademais, questões relacionadas às formas de avaliação no modelo emergencial EAD também devem ser consideradas. Em cursos superiores que funcionam regularmente à distância, usualmente as avaliações ocorrem de forma presencial; entretanto, na conjuntura da pandemia, aglomerações para tais fins estão proibidas. No questionário realizado, como mencionado anteriormente, a afirmação “as avaliações e projetos acadêmicos se tornaram mais organizados remotamente” teve 54% de discordância e 29% de neutralidade. Observa-se que não há como garantir que não vai haver consultas a materiais e indivíduos exteriores, em casos de avaliações.

Outro desafio consiste na possível falha na preparação tecnológica dos professores. Apenas uma minoria (27%) discordou da afirmação de que houve problemas de adaptação ao método emergencial adotado pela IES. O caráter emergencial em si já é um agravante, já que houve pouquíssimo tempo para desenvolver cursos e treinamentos visando a preparação do corpo docente para meses de ensino à distância.

Os estudantes se mostram divididos quanto a afirmação “A plataforma usada pela IES em sua opinião supre as necessidades educacionais de aprendizado”, apesar das mesmas serem fáceis de usar e intuitivas os resultados mostram insatisfação das funcionalidades oferecidas pelas plataformas, 43,2% dos pesquisados discordam com afirmação enquanto 25,6% são neutros e 31,8% concordam. Muitas instituições criaram medidas de apoio para tentar ajudar os discentes na difícil fase de pandemia; entretanto, os resultados nos mostram que 44,8% dos estudantes afirmam que essas medidas estão sendo insuficientes.

Como observa-se nos resultados obtidos, além da insatisfação geral com o apoio oferecido pelas instituições, quando questionados sobre a seguinte afirmação “Há mais facilidade ao acompanhar os conteúdos ministrados por aulas remotas”, 56,8% dos entrevistados discordaram da mesma. Isto corrobora com dados coletados em outra questão, tendo em vista que anteriormente já foi mostrado que os estudantes estão tendo dificuldades para manter o ritmo de estudos (“Conseguo manter o mesmo ritmo de estudos com as aulas à distância”, teve 72% de discordância parcial ou total); com isso, traça-se um paralelo com relação ao suporte oferecido e as dificuldades em relação à plataforma e acompanhamento das aulas. Outro fator a se destacar é que 57,6% dos estudantes que responderam a pesquisa não concordam com a seguinte afirmação “Me sinto mais confortável assistindo às aulas remotas”

Isso posto é necessário também avaliar a estabilidade das plataformas utilizadas pelas instituições de ensino. Em relação à frequência com que a plataforma apresentou problemas



no acesso das gravações de aulas online, 20% dos estudantes afirmaram que nunca tiveram problemas, 43,2% afirmaram que raramente tiveram problemas em relação ao acesso das aulas gravadas. Já quanto aos problemas relacionados à internet, 40,8% dos estudantes afirmaram que tiveram problemas ocasionalmente.

CONCLUSÃO

O artigo tem por objetivo analisar as dificuldades e obstáculos enfrentados pelos discentes do ensino superior, no contexto de pandemia e isolamento social, cenário no qual as IES tiveram de adotar a metodologia emergencial de ensino remoto para suprir o déficit criado pela impossibilidade de encontros presenciais para quaisquer fins. Para atingir este propósito, foram analisados dados recolhidos de uma pesquisa *Survey* utilizando métodos quantitativos de análise, pesquisa esta que consiste em 14 (quatorze) perguntas e 125 (cento e vinte e cinco) respondentes.


A grande maioria dos respondentes são de cursos presenciais, onde constatou-se queda nos aspectos de: desempenho por parte dos discentes no acompanhamento das aulas, aproveitamento do conteúdo estudado e aceitação quanto à qualidade e organização das avaliações e projetos acadêmicos. Notou-se também que a maior parte dos discentes não se sente confortável para assistir às aulas remotas. Em suma, constatou-se um prejuízo na aprendizagem dos discentes do ensino superior durante o período da pandemia do novo coronavírus, enquanto estes foram submetidos, de forma abrupta, a metodologia de ensino remoto emergencial.

Para este modelo de pesquisa considera-se as limitações de assertividade quanto à validação dos pesquisados, isto é, validar se os mesmos responderam de forma coerente e coesa com suas realidades no momento em questão. Considera-se também a dificuldade quanto ao alcance da plataforma utilizada, limitando a coleta às pessoas que possuem acesso, conhecimento e disponibilidade para responder questionários do modelo *Survey*.

BIBLIOGRAFIA

ARRUDA, Eucídio Pimenta. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. COVID 19 E EDUCAÇÃO: RESISTÊNCIAS, DESAFIOS E (IM) POSSIBILIDADES. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-11, 2020.



Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior** 2018: notas estatísticas.

GARCÍA-PEÑALVO, Francisco José et al. **La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19**. 2020.

GARCIA, Leila Posenato; DUARTE, Elisete. **Intervenções não farmacológicas para o enfrentamento à epidemia da COVID-19 no Brasil**. 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. A educação à distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial**, v. 166, p. 181, 2006.

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, v. 27, 2020.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Dificuldades na educação a distância online. In: **Congresso Brasileiro de Educação à Distância**. 2007.

MORAN, José Manuel; VALENTE, José Armando. **Educação a distância**. Summus Editorial, 2015.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. EaD, TIC e Internet: ainda estranhas à escola. In: **13º Congresso Internacional de Educação a Distância**. 2007.

PINTO, Carlos Sousa. **Ensino a distância utilizando TICs: uma perspectiva global**. 2002.

PONTE, JP da. A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. **Porto: Porto Editora**, 2002.

SAITO, Daniela Satomi et al. **O Impacto da Incorporação das TICs na Educação a Distância: uma Revisão Sistemática**.

SENHORAS, Eloi Martins. Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020.



CAPÍTULO 2

A ÁLGEBRA E O PENSAMENTO RELACIONAL NO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA OS ANOS INICIAIS

Mayara Dias de Araújo, Graduada em Pedagogia, UFPB e Professora dos anos iniciais,
Município de João Pessoa, PB.

Severina Andréa Dantas de Farias, Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia,
UFPB

RESUMO


A presente pesquisa teve como objetivo identificar elementos do pensamento relacional da álgebra em três turmas do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de João Pessoa, Paraíba. A metodologia adotada foi uma pesquisa exploratória do tipo descritiva, cujos sujeitos foram 77 estudantes matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia do município de João Pessoa, que atende a comunidade campesina da região. Para isso aplicamos um questionário semi-estruturado que avaliou o perfil dos participantes e os conhecimentos prévios com relação ao uso da igualdade em sentenças abertas. Concluímos que a discussão do pensamento relacional ainda é pouco discutida em sala de aula e que o uso da igualdade só foi verificado de forma exitosa quando este significava indicar o resultado de uma sentença, sendo necessário ampliação de seus significados com os participantes deste estudo.

PALAVRAS CHAVE: Álgebra. Ensino de Matemática. Ensino Fundamental. Pensamento Relacional.

INTRODUÇÃO

Este estudo foi parte do trabalho intitulado: “A Álgebra e o Ensino de Matemática nos Anos Iniciais: uma proposta de sequência didática para discussão do pensamento relacional”, como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, do curso de Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), realizado em 2019.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, homologada em 20 de dezembro de 1996, discute no capítulo II acerca da Educação Básica, assegurando aos sujeitos uma formação que permita o desenvolvimento da cidadania, oferecendo instrumentos que possibilitem o desenvolvimento profissional. (BRASIL, 1996)



A organização dos níveis de ensino da educação básica está dividida em três etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental com duração obrigatória de 9 (nove) anos e o Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Nessa pesquisa nos deteremos a etapa do ensino fundamental - anos iniciais, que engloba do 1º ao 5º ano. Atualmente, as orientações curriculares são oferecidas pela Base Nacional Comum Curricular –BNCC (BRASIL, 2017), documento curricular vigente que aponta os direitos e objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos nessa etapa de ensino.


Ao partir das experiências vivenciadas no Programa de Licenciatura – PROLICEN da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, surgiram discussões teóricas acerca dos documentos curriculares direcionados ao ensino de Matemática e percebeu-se a carência acerca da unidade temática Álgebra, principalmente aos anos iniciais, motivando a produção do presente trabalho.

A matemática surgiu para solucionar problemas dos seres humanos. Nos tempos antigos era pensada como a ciência que estuda o movimento, a mudança e o espaço. Atualmente definida como a ciência dos padrões, com variadas estruturas e relações lógicas. É necessário trazer essa área de conhecimento para a vida, percebendo sua aplicação no cotidiano.

A Álgebra permite o desenvolvimento do pensamento algébrico. Existe uma diversidade de situações, envolvendo relações, regularidades, variação e modelação. As contribuições que envolvem o pensamento algébrico e suas facetas são imensas, mas ao dimensionar esse conhecimento extraímos competências a serem desenvolvidas nos estudantes (PONTE, 2009).

Diante disso, o estudo foi norteado pelas reflexões acerca do ensino de álgebra para os anos iniciais e a relevância dessa unidade temática ser discutida na Educação Básica com relação a seguinte problemática: quais conteúdos didáticos de álgebra são discutidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental? O que as crianças sabem sobre o pensamento relacional nos finais dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Partindo da elaboração da problemática, determinação dos sujeitos de pesquisa, tomamos como base os estudos de Van de Walle (2009), Ponte (2009), Farias, Azeredo e Rêgo (2016), dentre outros, e em documentos oficiais vigentes (BRASIL, 1997; 2017).



No decorrer do desenvolvimento da pesquisa foram realizados vários estudos teóricos e aplicado um questionário com intuito de verificarmos os conhecimentos prévios dos participantes com relação ao pensamento relacional em álgebra no 5º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa ocorreu em uma escola pública do município de João Pessoa-Paraíba no ano de 2019. Aqui discutiremos apenas o diagnóstico dos participantes com relação ao perfil e aos conhecimentos prévios que envolvem o pensamento relacional em álgebra.

A ÁLGEBRA E O PENSAMENTO RELACIONAL

A unidade temática Álgebra é apresentada na BNCC com objetivo de desenvolver nos alunos o pensamento algébrico, conhecimento essencial na compreensão de representações, análise e modelos de estruturas matemáticas, fazendo uso de letras ou símbolos. Sendo necessário o reconhecimento de padrões, regularidades e sequências numéricas e não numéricas. (BRASIL, 2017)


Segundo Gonicky (2017) Álgebra envolve equações com respostas desconhecidas que nos levam ao questionamento “o quê”, o resultado pode ser encontrado em qualquer posição da equação. E no ensino básico e secundário a álgebra é apresentada como objetivo de desenvolver o pensamento algébrico dos alunos.

Espera-se que nos anos iniciais de escolarização, os alunos desenvolvam ideia de regularidade, generalização de padrões e propriedades da igualdade, lembrando que o uso de letras deve ser associado a representações que tenham significado para os alunos e facilitando a compreensão. As experiências envolvendo situações do cotidiano desenvolvidas com materiais concretos são necessárias na discussão de álgebra, pois potencializa a construção de conceitos de acordo a partir da realidade do aluno, já que:

Na Matemática escolar, o processo de aprender uma noção em um contexto, abstrair e depois aplicá-la em outro contexto envolve capacidades essenciais, como formular, empregar, interpretar e avaliar – criar, enfim –, e não somente a resolução de enunciados típicos que são, muitas vezes, meros exercícios e apenas simulam alguma aprendizagem (BRASIL, 2017, p. 277).

A Álgebra é uma área de conhecimento que perpassa desde os tempos antigos – no Egito, na Babilônia, na China e na Índia. Ela faz-se presente no cotidiano, havendo registros de problemas matemáticos de características algébricas desde a antiguidade. (PONTE, 2009)

Aos poucos seu conceito vai sendo definido, a princípio sendo compreendida como o estudo da resolução de equações, sendo desenvolvidos métodos para resolução de equações e



sistemas de equações através de uma linguagem conhecida como “sincopado”. Nas contribuições de al-Khwarizmi (790-840), já foram inseridas o termo álgebra para indicar nas operações a “transposição de termos” indispensável na resolução de equações (PONTE, 2009).

Quando a álgebra é compreendida como uma área da Matemática que valoriza apenas procedimentos esta é uma visão:


[...] redutora da Álgebra, que desvaloriza muitos aspectos importantes desta área da Matemática, quer relativos à Antiguidade (resolução de problemas), quer actuais (relações, estruturas algébricas), quer mesmo do período “clássico” da Álgebra (estudo de funções)(PONTE, 2009, p. 8).

Para Tinoco (2011) pensar algebricamente é lidar com ideias, processos, resultados, leis gerais. A linguagem algébrica busca expressar o que é genérico. Exprime relações entre objetos, independentemente da natureza desses objetos, favorecendo à compreensão de generalizações associado ao uso do simbolismo, havendo a necessidade desses termos serem esclarecidos.

O ensino de álgebra ajuda o estudante a desenvolver um tipo de pensamento e raciocínio que estimulam o raciocínio matematicamente. O pensamento algébrico permite a formação de generalizações, partindo de experiências com números e operações, padronizando essas ideias, a partir do uso de símbolos significativos para exploração dos conceitos de padrão e função, além do mais, fazer perceber essa área de conhecimento presente em nosso cotidiano (VAN DE WALLE, 2009).

A partir do momento que o estudante observa e usa relações numéricas entre os dois lados do sinal de igualdade, isto permite que sejam identificadas expressões, sentenças, compreendendo sua estrutura e o uso do sinal de igualdade, percebendo a existência das relações numéricas, não havendo a necessidade direta de calcular quantidades (FARIAS, AZEREDO, RÊGO, 2016).

Um dos exemplos muito utilizado com o sinal de igualdade é na apresentação de sentença e imediatamente após o sinal de igualdade, sua respectiva resposta. Por vezes este tipo de atividade tem interpretação equivocada na escola devido a sua representação apenas nos números e operações sendo compreendida na maioria das vezes, apenas para fornecer resultados. Conseqüentemente a noção de equivalência não é desenvolvida nos alunos, já que a igualdade é apresentada apenas para resultado final.



É interessante que seja proposto aos alunos a exploração de sentenças abertas e fechadas e com enunciados verdadeiros ou falsos. Também é importante orientar o raciocínio da lógica matemática, apresentando outras estruturas da representação de equações, como por exemplo $8 = 4 + 4$ ou $7 = 7$. Esse modelo de equação permite a formação das conjecturas que instigam o aluno a verificar se a informação é verdadeira ou falsa, estimulando a criticidade do aluno. Através dos estímulos e argumentos eles aplicam os conceitos matemáticos adequados (VAN DE WALLE, 2009).


O pensamento relacional está no coração de muitas estratégias para os fatos fundamentais que está associado as generalizações da aritmética, operações dos primeiros anos de escolaridade. Auxiliando as crianças no uso de relações numéricas, na linguagem, percepção de abstrações matemáticas, sendo um pensamento composto de diversas áreas de conhecimento, necessitando da compreensão do simbolismo e contribuindo no estímulo do pensamento matemático. Deve ser estimulado através de atividades que permitam o raciocínio, formulação de sentenças pelos próprios alunos, pois é um momento de construção do conceito, aonde permite que os alunos se desafiem e compreendam (VAN DE WALLE, 2009).

De acordo com Kaput (1999 *apud* VAN DE WALLE, 2009), um dos aspectos do pensamento relacional do raciocínio algébrico pode ser caracterizado em cinco aspectos: 1) generalização da aritmética; 2) uso significativo do simbolismo; 3) estudo da estrutura do sistema de numeração; 4) Estudo de padrões e funções; e 5) processos de modelagem matemática. Neste trabalho discutiremos apenas aspectos relacionados a generalização da aritmética com relação ao pensamento relacional para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia de desenvolvimento neste estudo foi de caráter exploratório, do tipo descritiva para verificar os conhecimentos prévios com relação ao pensamento relacional de 77 alunos, de três turmas de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de João Pessoa, Paraíba, sendo realizada em 2019 (GIL, 2011).

Como metodologia de ação utilizamos como instrumentos: observações, registros em diário de campo e um questionário semiestruturado. Iniciamos realizando observações nas turmas, seguindo para aplicação do questionário que foi estruturado em duas etapas: descrição



do perfil dos participantes e verificação dos conhecimentos prévios dos praticantes com relação ao pensamento relacional em matemática.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O questionário aplicado nas três turmas de 5º ano com 77 alunos foi organizado em duas seções, a primeira envolve levantamento dos sujeitos acerca do perfil, através das perguntas enumeradas de 1 a 6: 1) *Qual sua idade?* 2) *Sexo: Feminino e Masculino;* 3) *Distância escola – casa;* 4) *Município no qual reside: com as opções de zona urbana e zona rural;* 5) *O meio utilizado para ir à escola, com as opções: a pé; de moto; de bicicleta; de ônibus; outros;* 6) *afinidade com a matemática.* A Tabela 1, apresenta o percentual das categorias do perfil dos participantes:

Tabela 1-Perfil dos alunos participantes

| QUESTÕES | RESPOSTAS | |
|---|---|---|
| Faixa etária | 26% igual ou menos que 10 anos | 51% possuem entre 11 a 12 anos 23% tem mais de 12 anos |
| Gênero | 44% feminino | 56% masculino |
| Distância da escola | 56% moram perto da escola | 43% moram longe |
| Município que reside | 48% consideram-se residentes da zona urbana | 52% consideram-se residentes da zona rural |
| Meio de locomoção usado para se deslocar até a escola | 45% a pé 18% de moto | 12% de bicicleta 13% de ônibus e 12% outros meios |
| Afinidade pela Matemática | 51% sim | 43% não |

Fonte: Construção das autoras

Os dados apresentados na Tabela 1 apontam que 74% dos participantes encontra-se fora da faixa etária adequada de escolarização, que seria de 10 anos no início do ano letivo. Que 56% são do sexo masculino, enquanto que 44% feminino indicando que a questão de gênero está equilibrada na sala. Já no item distância da escola os dados apontam que 56% residem próximo enquanto que 43% afirmaram que residem distante da escola, necessitando de meios de locomoção: 12% bicicletas, 13% ônibus e 12% utilizam outros meios para chegar à escola.

Considerando o município no qual residem, os participantes indicaram que 48% residem na zona urbana enquanto que 52% na zona rural. Fato este que se explica pela localização da escola em um bairro da periferia do município de João Pessoa, que possui muitas características da zona rural.

Por último identificamos que quanto a afinidade pela matemática, 51% dos participantes afirmaram que gostam da disciplina, enquanto que 43% não possuem afinidade pela disciplina.

A segunda etapa do questionário consistiu em apresentar duas questões: uma discutindo as sentenças abertas de matemática e a segunda apresentou uma situação-problema, ambas com intuito de identificar os conhecimentos prévios dos participantes com relação ao pensamento relacional em álgebra.

No primeiro item (questão 1) apresentamos as sentenças abertas (Figura 1) com intuito de verificar o registro dos participantes nos espaços vazios:

Figura 1 – Sentenças abertas

Complete as sentenças abaixo:

a) $18 + 25 = \square$

b) $\square + 17 = 101$

c) $9 + \square = 10$

d) $29 + \square = 30 + 5$

e) $\square - 12 = 50$

f) $1023 - 23 = \square + 523$


Fonte: construção das autoras

Com relação a identificação do pensamento relacional nas sentenças abertas obtemos como resultados das turmas avaliadas do 5º ano, os percentuais apresentados na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Resultados das respostas das sentenças abertas

| Questões | Resultados | | Não respondeu |
|--|------------|-------|---------------|
| | Acertos | Erros | |
| a) $18 + 25 = \underline{\quad}$ | 75% | 25% | 0% |
| b) $\underline{\quad} + 17 = 101$ | 35% | 45% | 20% |
| c) $9 + \underline{\quad} = 10$ | 92% | 7% | 1% |
| d) $29 + \underline{\quad} = 30 + 5$ | 5% | 90% | 5% |
| e) $\underline{\quad} - 12 = 50$ | 30% | 60% | 10% |
| f) $1023 - 23 = \underline{\quad} + 523$ | 3% | 83% | 14% |

Fonte: construção das autoras




A letra ‘a’ contém uma questão que discute a ideia de juntar duas parcelas e obter seu resultado. O aluno necessitaria de entender a ordem numérica dos Números Naturais (Dezenas e Unidades) com reagrupamento das ordens, ao final, apresentar a resposta 43. Constatamos que 75% acertaram, enquanto que 25% erraram. Isto indica que os índices de acertos compreendem conteúdos assimilados da unidade temática álgebra, já que a BNCC (BRASIL, 2017) indica que este conceito já deveria ter sido consolidado no 3º ano do Ensino Fundamental, o que foi constatado aqui com a maioria dos participantes. Com relação aos erros deste item, observa-se que as compreensões aritméticas na unidade temática Números não foram consolidadas adequadamente, induzindo ao erro da questão.

A letra ‘b’ propõe o somatório de um número desconhecido com 17, totalizando 101. Para resolver este item o aluno poderia utilizar o conceito de completar a adição ou realizar a operação inversa da adição: subtração. Ao final deveria apresentar como resultado 84. A dificuldade aqui poderia ser o zero intercalo na subtração. O resultado indicou que 35% dos acertos indica que os alunos possuem compreensão do uso do sinal de igualdade. Isto indicada a importância da compreensão do sinal de igualdade como um indicador de equivalência. Com relação ao erros constatamos que 45%, indicou lacunas existentes da discussão do pensamento relacional, sendo verificada a dificuldade dos alunos em compreender a noção de igualdade se relaciona também com a mudança do modo de ver as operações, na Aritmética e na Álgebra, e 20% não responderam à questão.

A letra ‘c’ sugere a adição com o segundo elemento desconhecido, resultando em 10. Neste item esperava-se que os alunos compreendessem as relações existentes na equivalência em ambos termos da igualdade. Constatamos que 92% dos acertos, quanto ao uso do sinal de igualdade no sentido de resultado de uma operação que é muito utilizado nos primeiros anos, sendo necessário também a discussão no sentido mais geral deste sinal como estabelecendo uma equivalência entre duas expressões numéricas.

Na letra ‘d’ discutia a adição de um elemento com o elemento desconhecido, onde o aluno deveria encontrar o número ausente no primeiro termo, devendo ser igual ao resultado do somatório no segundo termo. Obtemos como resposta que 90% de erros neste item, fato este que indicou que os participantes não compreendem as relações da igualdade de ambos os termos, não sendo verificado o pensamento relacional em estrutura não habituais. Apenas 5% dos alunos responderam de maneira adequada, sendo utilizado o pensamento relacional e outros 5% dos participantes não responderam à questão.



O quesito ‘e’ inicia com elemento ausente, propondo a subtração do número 12 igual a 50. Nessa sentença esperava-se que o aluno respondesse baseado no conceito de igualdade desenvolvido, não sendo visto apenas para oferecer resultado final. Diante disso percebeu-se que houve 30% dos acertos, percentual baixo, considerando que foram analisados em três turmas. E 60% dos alunos erraram, de fato, conteúdo que deveria ter sido desenvolvido em anos anteriores.

A BNCC (BRASIL, 2017, p.287) no 3º ano indica que a habilidade (EF03MA11) diz respeito a compreender a ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de adições ou de subtrações de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença. No quesito ‘e’ apenas 10% não responderam o item.

A discussão de equivalência com o sinal de igualdade liga sempre uma expressão a outra mais simples ou ao resultado final, justificando o motivo dos alunos usarem muitas vezes a igualdade em apenas um sentido, sem considerar suas propriedades simétrica e transitiva, ou seja, as expressões desenvolvidas nas escolas muitas vezes não preparam os alunos a desenvolver um pensamento relacional.

Por fim, a questão ‘f’ era similar a questão ‘d’, pois envolvia as propriedades aritméticas e os conhecimentos da função da igualdade em sentenças matemáticas. Nesse item também obtivemos os percentuais insatisfatórios do item ‘d’. Constatamos que 83% dos participantes erraram o item, indicando a não assimilação do pensamento relacional que é caracterizado pela capacidade de analisar expressões e equações em uma sentença matemática. Verificamos também que houve 3% acertos, enquanto que 14% não responderam ao item. Fato este que indica a necessidade de discussão da função da igualdade em sentenças matemáticas junto aos participantes e a realização de um trabalho que desenvolva o pensamento relacional junto as turmas avaliadas.

No último item apresentamos uma situação-problema (questão 2), onde esperávamos que os alunos realizassem a leitura, a interpretação da questão e o registro matemáticos utilizando os conhecimentos de aritmética e do pensamento relacional.

Apresentamos a questão 2 e os seus respectivos resultados, na Tabela 3, a seguir:


| Situação Problema | Resultados | | Não respondeu |
|--|------------|-------|---------------|
| | Acertos | Erros | |
| <i>A professora Cecília comprou canetas vermelhas e azuis para realizar uma atividade com sua turma. Na segunda-feira foi a papelaria e comprou 17 canetas vermelhas e 2 canetas azuis. No outro dia comprou 2 canetas vermelhas e o restante das canetas azuis para sua turma. Pergunta-se: quantas canetas azuis a professora Cecília comprou?</i> | 1% | 98% | 1% |

Tabela 3 - Situação-problema e respostas

Fonte: construção das autoras

A partir da situação-problema proposta na questão 2 foi disponibilizado um espaço no questionário para registro matemático e as estratégias utilizadas pelos estudantes de como obtiveram os resultados do problema proposto sendo analisado neste item. Ao final, constatamos 98% dos alunos erraram a questão proposta, enquanto que 1% respondeu corretamente e 1% não respondeu deixando este item em branco. Isto indicou que os alunos não possuem as estratégias previamente formulados com relação a este tipo de questão que requer a consolidação da função da igualdade e o pensamento relacional. Diante dos resultados insuficientes deste item, também elencamos como possibilidade a falta de leitura, a dificuldade em interpretação da questão e a falta de registro escrito, como sendo fatores relevantes que podem ter impactado neste item e que são necessários para resolução de qualquer situação-problemas em matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS




O objetivo deste estudo foi de identificarmos elementos do pensamento relacional em álgebra com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de João Pessoa- Paraíba. Para isso realizamos um estudo teórico com relação a unidade temática álgebra a ser desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo indicados em pesquisas e em documentos oficiais vigentes. Para isso, utilizamos um questionário semiestruturado com intuito de identificar os conhecimentos prévios dos 77 alunos participantes, em três turmas de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia do município de João Pessoa, Paraíba, em 2019.

Os resultados obtidos neste estudo indicaram que, com relação ao perfil dos participantes, a maioria dos participantes se encontra fora da faixa etária escolar, que pertencem ao sexo masculino e que residem próximo a escola. Alguns utilizam meios de transporte para ir à escola, mas a maioria se dirige a pé. A grande maioria é pertencente a zona rural e se identificam com a escola por esta se localizar em um bairro da periferia e ainda conservando muitas características campestre. Com relação ao gosto pela disciplina de matemática a maioria dos participantes afirmaram que gostam da disciplina.

Com relação as sentenças matemáticas e a resolução da situação-problema envolvendo os conhecimentos do pensamento relacional na álgebra, constatamos ao final deste estudo que muitos alunos tiveram dificuldades em resolver as sentenças abertas propostas principalmente, quando estas são apresentadas de forma não habitual (com o espaço vazio no começo de uma sentença, por exemplo). E a dificuldade aumentou quando propomos a situação-problema. Sendo evidente a necessidade de discussão da unidade temática Álgebra com os participantes. Já que nos anos iniciais se faz necessário o estímulo do raciocínio lógico e da consolidação de conceitos matemáticos fundamentais como as quatro operações básicas e das funções de igualdade e equivalência, ajudando a desenvolver padrões que permitam a melhor compreensão dos conteúdos de matemática.

Entendemos que a Álgebra é um campo de conhecimento vasto e que possui muitas aplicações, podendo ser desenvolvida na escola através de atividades com jogos, uso de dados, de materiais manipulativos, com balanças de dois pratos, dentre outros que estimulem o pensamento relacional nos alunos.

Concluimos que discussões sobre o ensino de álgebra para os anos iniciais do Ensino Fundamental são necessárias no ambiente escolar, já que esta unidade temática ainda apresenta muitas lacunas para os professores e alunos, que historicamente podem ser entendidas, mas



que devem ser repensadas e redimensionadas para as necessidades da sociedade atual, sendo a escola a principal instituição onde estes conhecimentos devem ser apresentados e consolidados como um direito de conhecimentos de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: Junho/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Ensino Fundamental. BRASIL: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: Junho/2018.

FARIAS, Severina Andréa Dantas de.; AZÊREDO, Maria Alves de; RÊGO Rogéria Gaudencio do. **Matemática no Ensino Fundamental: Considerações teóricas e metodológicas**. João Pessoa: SADF, 2016.

GONICKY, Larry. **Álgebra em quadrinhos**. São Paulo: Blucher, 2017.

GIL, AntonioCarlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2011.

PONTE, João Pedro da.; BRANCO, Neusa.; MATOS, Ana. **Álgebra no Ensino Básico**. Ministério de Educação. 2009

TINOCO, Lucia Arruda Albuquerque. **Álgebra: pensar, calcular, comunicar**. 2 ed. Rio de Janeiro. UFRM/IM. 2011.

VAN DE WALLE, John. A. **Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.



CAPÍTULO 3

A AVALIAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO NAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Jonatha Silva Rocha, Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática, UFS
Lúcia Violeta Prata de Oliveira Barros, Mestra em Educação, UNIT

RESUMO


Este trabalho apresenta uma pesquisa realizada em três colégios públicos do município de Lagarto/SE, com o objetivo de identificar quais eram as ferramentas avaliativas que os docentes da disciplina de Matemática utilizavam e como eram aplicadas, pois para que a avaliação da aprendizagem seja satisfatória o docente deve manter um bom relacionamento com os educandos para assim, ter possibilidades de diagnosticar as dificuldades que cada um possui e propor um novo método para explanação dos conteúdos, simplificando a absorção e compreensão dos assuntos abordados, no entanto, é válido ressaltar que o processo de avaliação deve ser contínuo e não somente ao fim cada unidade. Com base no exposto, foi realizada a observação das aulas de três professores no período aproximadamente um mês e aqui é exposto a análise dos dados coletados.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem significativa, Avaliação educacional, Metodologia.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar os dados coletados a partir da observação das aulas de três docentes da disciplina de Matemática em séries distintas nos níveis Fundamental e Médio em três colégios públicos do município de Lagarto, Sergipe. Expondo aqui os resultados com o intuito de contribuir para um melhor entendimento sobre o processo de avaliação utilizado na maioria das escolas, com o propósito de verificar sua contribuição para os processos de ensino e de aprendizagem. A justificativa do estudo se dá pela necessidade de melhorar o entendimento da prática educativa e de como ela contribui para os processos de ensino e de aprendizagem. Para uma análise mais precisa destes dados foi feita uma reflexão sobre o dilema da avaliação, aplicada como um exame classificatório com o propósito de testar e medir e também um estudo sobre a avaliação como um instrumento de construção do conhecimento na relação ensino e a aprendizagem que segundo Datrino, Datrino e Meireles (2010, p.27):

Avaliar é olhar cada um dos alunos, investigando e refletindo sobre a sua forma de aprender, conversando, convivendo, organizando o cenário desta interação, sempre



com o cuidado de proporcionar ao aluno uma assimilação melhor e diária como parte construtiva do processo de ensino-aprendizagem.

Para Luckesi (2006) “o ato de avaliar a aprendizagem na escola é um meio de tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios”. Assim, não podemos desvincular a avaliação do aluno do processo de ensino do professor. Isso não quer dizer que se o aluno não aprendeu, o professor não ensinou adequadamente. Os processos de ensino e de aprendizagem é muito mais complexo que isso. Para o mesmo autor “a avaliação como instrumento a serviço da aprendizagem do aluno deve contribuir para a análise e para a decisão de quais ações pedagógicas deverão ser tomadas durante o processo de ensino”.

Apesar de ainda presente em muitas escolas, a avaliação no fim do processo e apenas como constatação não contribui para o avanço da aprendizagem do aluno. Tal constatação é o princípio, é o ponto em que atribuímos uma qualidade *positiva ou negativa* ao que está sendo avaliado. A partir daí entra a análise e a tomada de decisão sobre *o que fazer*, por isso a avaliação deve ser contínua e não apenas no fim do processo.

Luckesi (2020, p.6) nos diz que:


[...] para qualificar a aprendizagem de nossos educandos, importa, de um lado, ter clara a teoria que utilizamos como suporte de nossa prática pedagógica, e, de outro, o planejamento de ensino, que estabelecemos como guia para nossa prática de ensinar no decorrer das unidades de ensino do ano letivo.

Nesta perspectiva de Luckesi, o docente deve refletir quais métodos ele está utilizando e se esses são os mais eficazes para a turma que está educando e assim os discentes poderão absorver e compreender o conteúdo que está sendo trabalhado de maneira mais simples, desta forma o docente provavelmente irá obter resultados satisfatórios com a aprendizagem dos educandos.

Em seguida o trabalho é disposto em metodologia, avaliação como um exame classificatório, a avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem e conclusão.

METODOLOGIA

Para realizar esta pesquisa foram utilizados métodos exploratórios pois tem como característica buscar por meio dos seus métodos e critérios, uma proximidade da realidade do objeto estudado, e também uma reflexão bibliográfica. Nesta análise foi utilizada a abordagem qualitativa pois tem caráter de interrupções subjetivas. Para obtenção dos dados, durante as observações, foi investigado se os docentes mantinham um bom relacionamento com os



discentes e quais eram os métodos avaliativos que utilizavam. Pois possuindo como objeto de pesquisa professores da disciplina de Matemática e conhecendo a realidade de muitos alunos já tendo ouvido-os em outros momentos de vivência em sala de aula, esses citam comentários não satisfatórios com relação aos conteúdos matemáticos, sendo assim é essencial que o docente desta disciplina possua um bom relacionamento com os educandos e busque ferramentas estratégicas para proporcionar uma mudança na falsa imagem que possivelmente construíram da disciplina, é claro que a forma como são cobradas as atividades avaliativas podem refletir muito na construção desta nova imagem e claro nos processos de ensino e de aprendizagem.

Acompanhando as aulas de três professores regularmente no período aproximadamente de um mês, foi relatado quais metodologias adotavam para explanação dos conteúdos e como avaliavam os discentes, se era em um único momento específico, *prova final* ou tinham o hábito de diagnosticar os mesmo em diversos momentos com ferramentas distintas a fim de obterem um resultado de uma aprendizagem significativa.


As técnicas utilizadas para obtenção dos dados apresentados nesta pesquisa foram as observações, a partir destas foram respondidas algumas questões elaboradas com o propósito de diagnosticar os métodos avaliativos utilizados pelos docentes.

Os principais autores que contribuíram para esse trabalho foram Luckesi (2006), Hoffmann (2002) e outros. A partir da leitura destes foi possível entender melhor o que é a avaliação educacional, ampliando o nosso conhecimento científico e assim podendo analisar os dados coletados da maneira mais precisa e consciente.

AVALIAÇÃO COMO UM EXAME CLASSIFICATÓRIO

É comum na maioria dos colégios e bastante evidente nos quais buscamos para realização desta pesquisa os docentes aplicarem exames mascarados de avaliações. O significado de exames é diferente de avaliações e os resultados que eles proporcionam surtem um efeito distinto nos processos de ensino e de aprendizagem. Afirma Luckesi (2006, n.168-169) que:

A prática escolar usualmente denominada de avaliação da aprendizagem pouco tem a ver com a avaliação. Ela constitui-se muito mais de provas/exames do que avaliação. Provas/exames têm por finalidade, no caso da aprendizagem escolar, verificar o nível do desempenho do educando em determinado conteúdo [...] e classificá-lo em termos de aprovação/reprovação.



Os exames são pontuais, o que significa que não interessa o que estava acontecendo com o educando antes da prova, nem o que poderá acontecer depois, só interessa aquele momento, o agora. Os exames são classificatórios, ou seja, eles classificam os educandos em aprovados ou reprovados, estabelecendo uma escala satisfatória com notas que vão de zero a dez, assim citam Datrino, Datrino e Meireles (2010).

É possível citar como exemplos de exames, embora para diferentes níveis: Provão do MEC¹, ENADE², ENEM³, Prova Brasil⁴, IDEB⁵, entre outros, esses têm-se somente a finalidade de verificar o nível do desempenho do sujeito, já as avaliações devem ser utilizadas para diagnosticar as carências e erros dos discentes, a fim de que o docente tome uma decisão e possa ajudá-los a superar suas dificuldades, sempre no sentido de promover a sua aprendizagem, e não utilizar a avaliação somente para classificar, excluir ou incluir, “para um verdadeiro processo de avaliação, não interessa a aprovação ou reprovação de um educando, mas sim a aprendizagem e, conseqüentemente, seu crescimento”, assim afirmam Datrino, Datrino e Meireles (2010).

Enfatiza Luckesi (2006, n.172-173) que:

A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então, [...] ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como um ato diagnóstico tem por objetivo a inclusão e não a exclusão. [...] A prática de provas e exames exclui parte dos alunos, por basear-se no julgamento, a avaliação pode incluí-los devido ao fato de proceder por diagnóstico e, por isso, pode oferecer-lhes condições de encontrar o caminho para obter melhores resultados na aprendizagem.

A avaliação, diferente dos exames, exige uma postura democrática do sistema de ensino e do professor, pois para proceder a melhoria do ensino e da aprendizagem, não basta avaliar somente o desempenho do aluno na atividade avaliativa, mas toda a atuação dele durante a unidade.


¹Provão (Exame Nacional de Cursos) Sistema de avaliação do Ministério da Educação (MEC) criado em 1996 com o objetivo de acompanhar a qualidade do ensino superior no país. O Provão, apelido dado ao Exame Nacional de Cursos, é realizado anualmente entre os meses de maio e junho.

²O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes é uma prova escrita, aplicada anualmente, usada para avaliação dos cursos de ensino superior brasileiros. A aplicação da prova é de responsabilidade do INEP, uma entidade federal vinculada ao Ministério da Educação.

³O Exame Nacional do Ensino Médio é uma prova realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, e foi criada em 1998. Ela é utilizada para avaliar a qualidade do ensino médio no país.

⁴A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar também conhecida como Prova Brasil, é uma avaliação criada em 2005 pelo Ministério da Educação. É complementar ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e um dos componentes para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

⁵O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é um indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas.



Na avaliação não se classifica o educando, ele é apenas diagnosticado em seu desempenho, o que conseqüentemente implica em decisões a favor da melhoria de sua aprendizagem e, por isso mesmo, do seu desenvolvimento. “Avaliar significa identificar impasses a buscar soluções” (HOFFMANN, 1997, n.p. apud DATRINO; DATRINO; MEIRELES, 2010, p.31).

No cenário de muitas escolas durante o ano letivo as notas obtidas pelos alunos vão qualificando o tipo de aluno que ele é. O que predomina é a nota, não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. Essas são operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem.


Cita (LUCKESI, 1998, p.23 apud DATRINO; DATRINO; MEIRELES, 2010, p.34):

[...] as provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. Nem sempre se leva em consideração o que foi ensinado. Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor. As notas são operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem. As médias são médias entre números e não expressões de aprendizagem bem ou malsucedidas.

Após a avaliação do processo, o professor deveria retomar o assunto para uma revisão, fixando os conteúdos estudados, sanando as dificuldades e servindo também como diagnóstico ou sugestão de melhoria para o educador, como um meio de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento e da competência dos alunos, diante das exigências, assim citam Datrino, Datrino e Meireles (2010), porém muitas das vezes os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem. Cita Luckesi (2006, p.19):

Quando o professor sente que seu trabalho não está surtindo o efeito esperado, anuncia aos alunos: “Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova”. Quando observa que os alunos estão indisciplinados, é comum o uso da expressão: “Fiquem quietos! Prestem a atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer”. Ou então, ocorre um terrorismo homeopático. A cada dia o professor vai anunciando uma pequena ameaça. Por exemplo, em um dia diz: “A prova deste mês está uma maravilha!” Passados alguns dias, expressa: “Estou construindo questões bem difíceis para a prova de vocês”. Após algum tempo, lá vai ele: “As questões da prova são todas do livro que estamos utilizando, mas são difíceis. Se preparem!”. E assim por diante.

Essas e outras expressões semelhantes, são comuns no cotidiano da sala de aula, especialmente na escolaridade básica e média, muitas das vezes já habituados os docentes soltam essas expressões que nem percebem mais, porém elas demonstram o quanto o professor utiliza-se das provas como um fator negativo de motivação. A avaliação como objeto de poder



pode gerar conflitos, ansiedade e conseqüentemente, transtornos na relação professor e aluno. Sendo assim, o estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os leva a estudar.

Tratando disso especificamente na disciplina de Matemática o caso é ainda mais alarmante, pois grande maioria dos alunos segundo pesquisas e algumas das experiências já vivenciadas em sala de aula, relatam o grande número de alunos desmotivados nas aulas de Matemática, fazendo comentários que não gostam da disciplina, que os conteúdos são difíceis demais e que na maioria das vezes não irão utiliza-los para nada, cabe então ao docente procurar ferramentas para que possam auxiliar na compreensão destes conteúdos e dar um sentido para que devem aprende-los e assim tentar desconstruir a falsa ideia que possuem da disciplina de Matemática, porém, infelizmente durante as observações das aulas foi presenciado alguns comentários semelhantes a esses citados pelo autor.

Fala do professor *João*⁶(2019):

Antes do simulado haverá uma prova surpresa se continuarem com esse comportamento. (Fala dita com intuito de punição ao comportamento dos alunos) [...]você que chegaram atrasados hoje, foi a última vez que poderão entrar. (Fala dita com tom de voz grosseiro para alguns alunos que entraram na sala de aula atrasados) [...] os alunos que faltam as aulas, mas vêm para o colégio, fiquem atentos, as câmeras do colégio estão filmando vocês, elas protegem vocês, mas também prejudicam. [...] não vou mais reclamar com vocês não, para que perder tempo? (Fala dita a classe, mostrando um enorme desinteresse com a turma) [...] quem é essa? É turista? (Fala com um tom de voz irônico para uma aluna que costumava faltar) [...] se vocês não mudarem o comportamento de vocês vou colocar todos para fora. [...] Se continuarem conversando de agora em diante só vou colocar o conteúdo no quadro e sento, não vou explicar mais nada. [...] eu acho que já sei o resultado da prova, “né”? E olha que estou pegando leve com vocês, imagina se eu fizesse como outros professores. (Fala dita com um tom de voz de ameaça).


Fala do professor *José*⁷(2019):

Dê risada mesmo minha linda, quem rir os males espanta, quando chegar a prova ela lhe espanta. (Fala dita para uma aluna que ria no momento da aula) [...] já que vocês não estudam em casa, vão estudar forçados aqui na sala, vai ser assim agora. (Fala dita com tom de voz bastante grosseiro).

As notas se tornaram a divindade adorada tanto pelo professor como pelos alunos. O professor adora-as quando são baixas, por mostrar a seu potencial, como se dissessem “Não aprovo de graça, sou durão”, o aluno, por outro lado, está em busca do troféu, as notas altas. Ele precisa dela, não importa se ela expressa ou não uma aprendizagem satisfatória, ele quer a

⁶ Nome fictício dado a um dos professores observados.

⁷Nome fictício dado a um dos professores observados.



nota, muitas vezes acabam fazendo contas e médias para verificar a sua situação. “É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar”, assim cita Luckesi (2006). Esse castigo psicológico é o instrumento gerador do medo seja ele explícito ou velado. Hoje não identificamos mais o castigo físico explícito, porém, estão usando um castigo muito mais sutil, o psicológico. Segundo Luckesi (2006, p.25):

A ameaça é um castigo antecipado, provavelmente muito mais pesado e significativo que o castigo físico, do ponto de vista do controle. A ameaça é um castigo psicológico que possui duração prolongada, na medida em que o sujeito poderá passar tempos ou até a vida toda sem vir a ser castigado, mas tem sobre a sua cabeça a permanente ameaça.

Dentro da pesquisa realizada somente um dos professores não tinha o hábito de ameaçar os alunos com esse tipo de fala, por outro lado dois destes frequentemente soltavam essas ameaças que muitas das vezes nem percebiam, já habituados, não se davam conta do mal que faziam ao psicológico dos discentes e ao mesmo tempo só os distanciavam deles. Essa distância e a falta de empatia pelo docente pode gerar resultados negativos na aprendizagem dos educandos e como já citado a cima, não é interessante esse distanciamento na disciplina de Matemática que já que a disciplina é vista como o *bicho de sete cabeças*⁸ por muitos alunos.


AVALIAÇÃO NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

A prática da avaliação escolar não pode ser feita simplesmente de forma medida, calculada, impressa por um valor numérico. Ela precisa estar buscando por um projeto maior de sociedade que atenda os interesses de valores construídos pelo homem e de toda população. Esse construir é um significado de coletividade, de bem-estar social, deve ter, por parte do educador, propostas de ação interdisciplinar, que vise situações práticas associadas as questões políticas e sociais, reverenciando uma pedagogia envolvente, assim citam Datrino, Datrino e Meireles (2010).

A autora Hoffmann (2002, p.68), referindo-se à avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem esclarece que:

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estarão sempre evoluindo, mas em diferentes

⁸Bicho de sete cabeças é uma expressão popular que significa que se está diante de alguma dificuldade que pode não ter uma resolução simples. É algo que é quase impossível de se solucionar.



ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a prosseguir sempre.


Sendo assim, é necessário diferenciar o ensino possibilitando que cada aprendiz vivencie frequentemente sempre que possível situações que proporcionem um avanço na sua aprendizagem, assim cita Perrenoud (1999). A partir daí, está em direção aos caminhos que deverão ser percorridos pelas avaliações, ferramentas que compõem os processos ensino e de aprendizagem, com a finalidade de uma aprendizagem maior, que aponte caminhos na solução de problemas e reinvente maneiras de democratizar o conhecimento. Desta forma, o docente pode estar colaborando para o desenvolvimento das habilidades dos educandos, priorizando suas atividades, entendendo-os como sujeitos do seu próprio desenvolvimento.

Em sala durante as observações das aulas dos docentes, foi possível responder um questionário com base no que era vivenciado, esse questionário foi fundamentado a partir da leitura de algumas obras a exemplo de Luckesi (2006), Hoffmann (2002) e outras. As perguntas formuladas foram as mesmas para todos os professores, e estão expostas nos apêndices deste trabalho.

Infelizmente nem todas as perguntas obtiveram respostas satisfatórias para construção de uma aprendizagem significativa, durante o período de observações foi possível identificar que os pontos atribuídos as atividades avaliativas que vão de zero a dez eram partilhados em atividades designadas pela coordenação e essas atividades possuíam características distintas das quais Luckesi (2006) sugere.

Os coordenadores distribuía essa pontuação da seguinte maneira: seis pontos para uma avaliação com questões objetivas no fim da unidade contendo todos os conteúdos trabalhado pelo docente; dois pontos para as atividades realizadas extraclasse e dois pontos para presença e participação dos alunos em sala; no entanto essa avaliação na prática era um exame para somente medir o conhecimento dos discentes e ao fim, depois de corrigidas pelo docente eram devolvidas aos alunos sem o cuidado de realizar uma revisão das questões em que não tinham obtido êxito.

Diante da pesquisa, foi também identificado que dois destes colégios realizavam a devolução destas atividades entre coordenadores e pais/responsáveis pelos alunos, interferindo em um momento tão importante, a reflexão dos resultados da aprendizagem entre docente e discente.



Contudo, é válido ressaltar o excelente desempenho de um dos professores quanto a explanação dos conteúdos, este, através das correções das atividades solicitadas em sala e extraclasse, realizava um diagnóstico mesmo que de maneira bastante superficial identificando quais eram os alunos que ainda possuíam alguma dificuldade na compreensão do conteúdo trabalhado, e assim, tentava solucionar através da resolução de outras atividades resolvidas em conjunto; este mesmo docente tinha o hábito de trabalhar atividades em grupo com o intuito de uma aprendizagem coletiva possibilitando que os próprios alunos pudessem se ajudar suscitando as dúvidas que tinham.


Outro ponto bastante relevante eram as atividades lúdicas a exemplo de gincanas que o docente trabalhava em sala. As atividades lúdicas podem despertar nos educandos um prazer em aprender tornando-os ativos e participativos durante as aulas, sem contar, que muitas dessas atividades são capazes de mostrar aos discentes a aplicação do conteúdo trabalhado em sua prática cotidiana, algo positivo para a disciplina de Matemática, pois como já citado a cima, essa disciplina precisa ser vista por um outro ângulo pelos educandos.

Já a realidade das aulas dos outros dois docentes era diferente dessa citada, um deles mesmo soltando alguns comentários grosseiros para com os alunos, ainda mantinha um bom relacionamento com a turma, e tinham o hábito de trabalhar questões contextualizadas em sala, já o terceiro não foi possível enxergar essa boa relação que é tão importante para o desenvolvimento de uma aprendizagem satisfatória, o olhar dos discentes e comentários ditos em baixo tom comprovavam essa falta de empatia.

CONCLUSÃO

Mediante ao exposto, é importante que se atribua um significado aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, para que o educando tenha maiores possibilidades de aprendizagem e o educador a satisfação de realizar um trabalho com competência. O docente, ao lidar com a avaliação da aprendizagem, deve ter em mente a necessidade de colocar em sua prática diária novas propostas que visem a uma melhoria do ensino, pois a avaliação é parte de um processo de ensino e não um fim em si e deve ser utilizada como um instrumento, também para melhoria da aprendizagem dos discentes.

A avaliação contínua e formativa fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, fundamenta-se em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que continuem a aprender, assim citam Datrino, Datrino e Meireles (2010). Se a



avaliação contribui para o desenvolvimento das capacidades dos discentes, pode-se dizer que ela se converte em uma ferramenta pedagógica, em um elemento que melhora a aprendizagem do aluno e a qualidade do ensino.

Diz Perrenoud (1999), “construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os caminhos pertinentes”. Do ponto de vista prático, isso significa que é necessário que os educandos descubram os seus próprios caminhos. O docente tem que conhecer o que o ensino não pode mais estar centrado na transmissão de conteúdos conceituais. Ele passa a ser um facilitador do desenvolvimento pelos discentes, de habilidades e competências, Datrino, Datrino e Meireles (2010).

Esta pesquisa atingiu o seu objetivo, identificar os métodos avaliativos que os docentes da disciplina de Matemática dos colégios públicos do município de Lagarto/SE adotavam, e se esses surtiam um efeito positivo para construção de uma aprendizagem significativa para os educandos, é válido ressaltar que a pesquisa foi realizada apenas com uma pequena amostra e em larga escala os resultados poderiam ser diferentes, torcemos para que fossem positivos, pois a disciplina de Matemática depende de educadores que transforme o olhar dos discentes para ela.

REFERÊNCIAS

DATRINO, R. C.; DATRINO, I. F.; MEIRELES, P. H. Avaliação como processo de ensino-aprendizagem. **Revista de Educação**. São Paulo, v. 13, n. 15, p. 27-44, 2010.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover** - as setas do caminho. – Porto Alegre: Mediação, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar** - estudos e proposições. – 18. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** [S.I.], [20--]. Disponível em: <https://zeadistancia.webnode.com/_files/200000155-31aed32a8d/LUCKESI%20C%20C%20%E2%80%93O%20o%20que%20%C3%A9%20mesmo%20o%20ato%20de%20avaliar%20a%20aprendizagem.pdf> Acesso em: 01 de jun. 2020.

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



CAPÍTULO 4

A DANÇA POPULAR COMO UM INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO DANÇAS NO AGRESTE

Carla Caroline dos Santos Freire, Pós-Graduada em Educação Física Escolar, Centro Universitário Tabosa de Almeida-ASCES-UNITA

Anna Karolynne Gomes Mateus, Graduada de Licenciatura em Educação Física, Centro Universitário Tabosa de Almeida-ASCES-UNITA

Scarlett Ohanna Silva, Preceptora de estágio, Centro Universitário Tabosa de Almeida-ASCES-UNITA

Viviane Maria Moraes de Oliveira, Professora, Centro Universitário Tabosa de Almeida-ASCES-UNITA


RESUMO

Este capítulo apresenta um relato de experiência de duas discentes do curso de Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário Tabosa de Almeida como monitoras do projeto de extensão Dança no Campus e do grupo de dança Brincantes do Agreste no Centro Municipal de Educação Infantil Prefeito Anastácio Rodrigues da Silva (CMEI). A intervenção se deu por meio de aulas de danças orientadas pela coordenadora do projeto de extensão e do grupo de dança, assistidas pela preceptora e professora de educação física das crianças. A pesquisa foi realizada a partir das vivências históricas e culturais de danças típicas da região do Nordeste do Brasil, com crianças de 4 a 6 anos da Educação Infantil, sendo evidenciado o histórico, a expressão corporal e coreografias da ciranda, dança típica pernambucana. Além disso buscou a compreensão desde o surgimento, sentidos e significados até a vivência desta dança. Ao final do processo foi realizada uma apresentação artística-cultural das crianças envolvidas no processo, onde foi possível vislumbrar aprendizagem construída ao longo dos seis meses do processo.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura; Dança; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O nosso corpo “fala por si” quando há dança, para Dias (apud RICHTER, 2006, p. 37), “[...] ele não é neutro, mas se nutre das relações pessoais e culturais, constituindo-se no principal instrumento da criança no seu diálogo com o mundo social, possibilitando-lhe aproximar-se da cultura e construir o pensamento”. Dançar é a única forma de movimento que carrega significados diferentes para cada um de nós, dependendo de como e por que a dança faz parte de nossa vida. Ela é dotada de objetivos, é intencionalmente rítmica e culturalmente moldada. Ela ultrapassa as atividades motoras costumeiras, porque reflete valores estéticos (CONE, 2015).



Na Educação Infantil, o trabalho com a dança pode favorecer o desenvolvimento corporal da criança, tendo o objetivo de combinar movimento e ritmo adequado de acordo com a estrutura rítmica da música, além de favorecer a socialização e contribuir para o relaxamento muscular e psicológico de cada aluno.


O ensino da dança na escola deve propiciar aos alunos diferentes experiências e situações de movimentos com objetivos, conteúdos e métodos que ultrapassem a reprodução de passos codificados e a padronização de sentidos/significados (BRASIL, 1997).

[...] esse é o aspecto mais complexo do ensino da dança na escola: a decisão de ensinar gestos e movimentos técnicos, prejudicando a expressão espontânea, ou de imprimir no aluno um determinado pensamento/sentido/intuitivo da dança para favorecer o surgimento da expressão espontânea, abandonando a formação técnica necessária à expressão certa (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A dança, independentemente de sua modalidade, tem como objetivo buscar a expressão individual de pensamentos e sentimentos, desenvolvendo a psicomotricidade, que é uma percepção para gerar ações motoras que influenciam os fatores intelectuais, afetivos e culturais (MARTÍN et al., 2008). Além disso é papel da dança na escola possibilitar aos alunos conhecer seu patrimônio cultural, pois a aprendizagem dos conteúdos culturalmente construídos é de fundamental importância para que os alunos possam aprender a compreender e refletir sua realidade e tudo que a constitui (FEIJÓ, 1996).

De acordo com Nepomuceno (2005) há uma inegável importância de recuperar as danças que configurem a história de nossa região (dimensão conceitual do conteúdo). O Brasil concentra uma incrível diversidade de danças que constituem nosso acervo cultural, o que nos permite além de ser identificado por ele, também contar parte da nossa história através das danças historicamente construídas. Dessa maneira, vivenciar as danças de origem popular possibilita não somente conhecer a cultura de um povo como também resgatar valores que fortalecem a região. O estado de Pernambuco possui uma produção cultural de ricos e profundos elementos de tal forma que o mundo conhece parte da história desse estado através das danças desenvolvidas nele, nesse contexto, as danças de origem popular se caracterizam como fortes laços com a identidade do povo pernambucano (NEPOMUCENO, 2005).

Através de jogos e brincadeiras cantadas, a criança desenvolve uma área da capacidade intelectual, que proporciona um modo especial de usar sua imaginação para explorar suas experiências no mundo, dando-lhes sentido (FREIRE, 2001), dessa forma na Educação Infantil, a dança popular pode permitir que os alunos se expressem através de




movimentos corporais tornando sua identidade social, pessoal e histórica mais concreta em relação à cultura construída historicamente. Assim podem ser vivenciadas nas cantigas de roda, tendo como exemplo a ciranda, uma das danças populares de Pernambuco mais dançadas entre todas as idades e gêneros, com passos básicos que tornam a dança bastante expressiva.

Nessa perspectiva, este relato de experiência tem como objetivo expor as vivências do projeto de extensão “Danças no Agreste”, desenvolvido no Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA). As atividades aconteceram no Centro Municipal de Ensino Infantil Prefeito Anastácio Rodrigues da Silva (CMEI), escola de aplicação do curso de Licenciatura em Educação Física da ASCES-UNITA. Entendemos que a dança é uma atividade corporal que pode ser apreciada e vivenciada por todos, seja pelo simples prazer de dançar, movimentarem-se, ou vontade de expressar seus desejos e de vivê-la, no entanto, na Educação Infantil, a dança possui um compromisso de ampliar a visão e as vivências corporais das crianças a ponto de torná-las em pessoas criativas e pensante de posse de uma linguagem artística transformadora.

DESENVOLVIMENTO

Este projeto teve como principal objetivo possibilitar que as crianças da Educação Infantil (Pré I e II) do CMEI Prefeito Anastácio Rodrigues da Silva, localizada no bairro São João da Escócia, na cidade de Caruaru, Pernambuco, vivenciassem as danças populares de forma lúdica, de maneira a desenvolver sua expressão e comunicação, favorecendo sua identidade social, pessoal e histórica. A proposta partiu de umas das intervenções do projeto de extensão de “Dança no Campus” desenvolvido na ASCES-UNITA, que tem com o objetivo de resgatar a cultura popular e os diversos ritmos pernambucanos envolvidos na história do estado. As atividades foram iniciadas a partir de um planejamento prévio junto à coordenação do projeto, onde foi estabelecido um cronograma metodológico, podendo sofrer alterações de acordo com as necessidades pedagógicas.

O método utilizado consistiu em resgatar, junto às crianças, danças de sua cultura popular dando ênfase a ciranda, no primeiro momento, uma dançatípica das praias que em Pernambuco teve origem no litoral norte. A ciranda foi abordada desde o seu surgimento e questionado aos alunos se esses possuíam conhecimentos prévios acerca dessa dança, esse momento se dava a partir de histórias que explorem a imaginação dos alunos. As aulas consistiam em apresentar as cantigas tradicionais da ciranda onde era solicitado que os alunos




se movimentassem utilizando o ritmo ou a letra da canção executada como inspiração para o movimento a ser realizado posteriormente, nesse momento se iniciava também a apresentação dos passos codificados da ciranda, fazendo associação entre essas canções e movimentos com o cotidiano das crianças, de modo a contextualizar com sua realidade vivida. Assim, relatado a origem e descendência da ciranda e como os primeiros movimentos foram criados facilitando a compreensão de cada gesto utilizado e o significado que cada um possui. Ao final da aula havia um resgate visual através de fotos, vídeos ou objetos que remetiam a alguma dança da cultura popular permitindo que os alunos reconhecessem e resgatassem as danças populares no contexto das festividades.

As aulas e intervenções ocorriam todas as terças-feiras pela manhã no CMEI, era realizadas com grupos de crianças de 4 a 6 anos, cada aula possuindo 40 minutos de duração. Cada turma era dividida em grupos iguais para cada monitora, afim de permitir uma melhor dinâmica das aulas. As monitoras eram sempre acompanhadas pela professora de Educação Física e preceptora de estágio da creche em que as intervenções aconteciam.

O projeto teve duração de 4 meses e sua culminância se deu com a elaboração de uma coreografia junto com as crianças envolvidas para ser apresentada num festival ocorrido na ASCES-UNITA no mês de junho de 2018. Nele, os alunos puderam apresentar o conteúdo trabalhado no semestre através de uma coreografia envolvendo além da dança, música, cantiga e figurino, apresentação essa apreciada por professores, estudantes do ensino superior e da educação básica envolvidos no evento em questão.

Em concordância com Cone (2015), no que diz respeito às possibilidades ao se trabalhar a dança com crianças, ao final do nosso projeto pudemos observar que o trabalho com as danças populares foi capaz de contribuir para que os alunos utilizassem seu instinto criativo natural para fazer afirmações acerca de seu mundo, além de contribuir para que as crianças pudessem ir além das respostas convencionais a tarefas relativas a movimentos, e a descobrirem novas maneiras de se mover e de sentir, perceber e compreender elas próprias e o ambiente que as cerca.

Além disso, percebemos que através dessa vivência os estudantes puderam desenvolver mais um espaço para expressão e comunicação, contribuindo ainda para que as crianças pudessem desenvolver, por meio da criação de novos movimentos de dança, a imaginação, a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de tomar decisões. Além disso, o projeto pôde proporcionar às crianças a oportunidade de compartilhar com os outros



sua experiência de criar e aprender em conjunto, pois como afirma Cone (2015), essas vivências são capazes ainda de ampliar o número de ocasiões em que as crianças podem criar e executar movimentos que aprenderam ou observaram, e responder aos estímulos provocados por esses movimentos.


Foi possível perceber ainda, a importância do resgate à cultura popular por meio da linguagem da dança e das cantigas que fazem parte de nossa cultura. Vivenciar as danças de origem popular possibilita não somente conhecer a cultura de um povo como também resgatar valores que fortalecem a região. O estado de Pernambuco possui uma produção cultural de ricos e profundos elementos de tal forma que o mundo conhece parte da história desse estado através das danças desenvolvidas nele, nesse contexto, as danças de origem popular se caracterizam como fortes laços com a identidade do povo pernambucano (NEPOMUCENO, 2005).

Gonçalves (1994) destaca que todas as nossas experiências refletem nossos costumes, crenças, ideias, hábitos e valores de uma sociedade em uma época, em que de maneira particular, em cada caso, expressamos de forma singular nossos mundos. Pudemos observar através das vivências e das discussões realizadas ao final das aulas, que os alunos se sentiam motivados a resgatar elementos de sua cultura e podiam perceber certa a importância de valorizar as diversas culturas presentes no Brasil, que contribui no processo de constituição da identidade brasileira e é papel fundamental do trabalho com a dança na escola (BRASIL, 1997).

Nessa perspectiva, verificamos que a utilização de metodologias diversas e a significação do conteúdo ministrado a cada aula permitiu que as crianças tivessem uma liberdade tanto de conhecimentos quanto corporal, desenvolvendo de forma orgânica a criatividade e a consciência corporal, contudo, compreendemos que a dança é uma atividade corporal que pode ser apreciada e vivenciada por todos, seja pelo simples prazer de dançar, movimentarem-se, ou vontade de expressar seus desejos, representar povos e cultura, ou aprender através dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante e ao final do processo, ao serem questionados, os alunos lembravam e relatavam os conteúdos abordados, eram capazes de resgatar movimentos que estiveram presentes nas aulas, ou que foram vistos em vídeos e fotos. Além disso, pudemos perceber que as crianças compreenderam sobre o surgimento e significados da ciranda. Percebemos



que as crianças eram capazes de se expressar tanto em seus corpos, através da dança, quanto em seus discursos, indicando que houve compreensão do que foi vivenciado durante todo período de intervenção. Dessa forma, através do conteúdo dança ministrado na Educação Infantil, foi possível agregar um conhecimento –para além do superficial – a respeito das formas possíveis para desenvolver a dança, indo além das “dancinhas” presente nos momentos festivos escolares.

A realização deste projeto possibilitou que as crianças além de vivenciarem a ciranda como dança cultural pudessem ter uma convivência afetiva e companheira, não só com as monitoras do projeto de extensão, mas também um com o outro em meio a ensaio e articulações de movimento. Assim, percebe-se a importância da dança na escola de educação infantil, como forma de aprendizagem e prática educativa. É possível perceber que os alunos conseguem usufruir do conteúdo abordado de maneira mais fácil, através da sua prática e de sua contextualização junto à sua realidade e seus valores, sentidos e significados culturais.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares nacionais: Educação Física**. 7 vol, Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONE, T. P. **Ensinando dança para crianças** / Tradução Lúcia Helena de Seixas Brito. Barueri, SP: Manole, 2015.

FEIJÓ, M. G. **A dança como conteúdo da prática integrante da Educação Física escolar enquanto corporeificação do mundo sensível**. Dissertação de Mestrado, 1998.


FREIRE, I. M. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cadernos Cedes**, Santa Catarina, v. 21, n. 53, p. 31-55, 2001.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed. 1995.

GASPAR, L. **Ciranda. Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2004. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: dia mês ano. Ex: 28 ago. 2018.

MARTÍN, C. T. et al. El efecto del modelo docente y de la interacción con compañeros en las habilidades motrices creativas de la danza. **Retos. Nuevas tendencias en Educación Física y Recreación**, n. 14, p. 5-9, 2008.

NANNI, D. **Ensino da dança: enfoques neurológicos, psicológicos e pedagógicos na estruturação/expansão da consciência corporal e da auto-estima do educando**. Rio de Janeiro: Shape, 2003.



NEPOMUCENO, C. M. **O jeito nordestino de ser globalizado**. Tese de doutorado. UFRN, Natal, RN, 2005.

RICHTER, L. M. **Movimento corporal da criança na educação infantil: expressão, comunicação e interação**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

VERDERI, E. **Dança na escola: uma abordagem pedagógica**. São Paulo: Phorte, 2009.



CAPÍTULO 5

A EXPERIMENTAÇÃO PROBLEMATIZADORA COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELETRÓQUÍMICA: PILHA DE DANIELL

Aristania Simplicio Farias, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Ana Tereza de O. Sarmiento, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Júlio Araújo de Oliveira, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Rafaell Pereira de Albuquerque, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Bruno Castro Barbalho, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte


RESUMO

O ensino de Ciência/Química geralmente é visto pelos discentes como disciplinas maçantes e monótonas. Isto é, não veem nelas nenhum sentido de serem estudadas. Esse problema ocasionado no ensino, na maioria das vezes é consequência da metodologia utilizada pelo professor. Dessa forma, o presente trabalho traz para a sala de aula a experimentação problematizadora, como uma metodologia diferenciada, em prol da motivação e construção de uma aprendizagem significativa dos conceitos Químicos, em específico, sobre o conteúdo de eletroquímica. Assim, o objetivo do projeto foi promover a aprendizagem no processo eletroquímico que acontece dentro da pilha de Frederic Daniell a partir da experimentação. No decorrer da execução dessa atividade, os alunos demonstraram um interesse maior pela Química, como desenvolveram competências de construir a aprendizagem dos conceitos eletroquímico e, a elaboração de argumentos perante os fenômenos que acontecem dentro de uma pilha, tida como pilha de Daniell.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem; contextualização; problematização; experimentação; eletroquímica.

INTRODUÇÃO

Na área de Ciências Exatas, em específico a Química, os alunos possuem um grande desinteresse pelo estudo científico. Isso ocorre devido o ensino desta disciplina exigir uma maior desenvoltura para construção de conhecimentos como também a complexidade que existe nos conteúdos, e na abstração de ideias, pois o mesmo apresenta muitas fórmulas, conceitos, cálculos e nomenclaturas, sendo atribuído a isto um ensino que é repassado apenas pela memorização de fórmulas e nomenclaturas, exercícios cansativos e aulas sem nenhum tipo de ligação com o cotidiano do aluno, tornando o ensino-aprendizagem monótono. Assim,



os discentes apresentam grande dificuldade no processo de aprendizagem da disciplina de Química, os mesmos veem a disciplina como sendo difícil, e não produzem um conhecimento de qualidade. As metodologias utilizadas em sala de aula, infelizmente, não colaboram para um ensino-aprendizagem efetivo, o que decorre na insatisfação da construção de conhecimento científico.


Em diversos momentos, estes pontos se caracterizam como um ensino tradicional, no qual o aluno está pronto a receber ideias concluídas através da transmissão de conhecimentos. Porém, de acordo com Lima (2012), não se pode mais planejar o ensino de química que apresente somente questionários pré-concebidos e respostas acabadas, é preciso que o conhecimento científico da Química seja abordado ao aluno de forma que este interaja de forma ativa com seu ambiente, fazendo com que o aluno entenda que faz parte de um mundo em que é ator e corresponsável por suas ações.

Dessa maneira, é interessante que o estudo de Química seja feito de maneira que induza o aluno a pesquisar e ser atuante de sua aprendizagem. Sendo assim, é interessante se trabalhar de uma forma contextualizada, uma vez que,

[...] contextualizar o ensino significa incorporar vivências concretas e diversificadas, e também incorporar o aprendizado em novas vivências. Contextualizar é uma postura frente ao ensino o tempo todo, não é exemplificar. É assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Contextualizar é construir significados e significados não são neutros, incorporam valores porque explicitam o cotidiano, constroem compreensão de problemas do entorno social e cultural, ou facilitam viver o processo da descoberta. (WARTHA; FALJONI-ALÁRIO, 2005, p. 43/44)

Perante a isso, a contextualização no ensino de Química pode formar alunos pensantes e críticos em meio a determinadas situações, promover um conhecimento de forma mais integrada e concreta, além do aluno compreender como a Química está presente por toda sua volta.

De acordo com o PCN+ fazer essa contextualização não é apenas exemplificar, e sim partir de situações problemas reais para que o aluno possa buscar conhecimento para entender e solucionar tais situações (BRASIL, 2002). Nessa perspectiva o aluno torna-se o próprio autor de sua aprendizagem. Dentro dessas situações problemas está a problematização, maneira a qual facilita o processo de ensino-aprendizagem de Química, sendo um método que traz tanto a participação do discente na aula como a construção do conhecimento a partir de uma situação cotidiana.




Dessa forma, do ponto de vista do ensino, um problema é tido como uma situação didática no qual o aluno não pode realizar sem produzir uma aprendizagem necessária, sendo que esta aprendizagem é o principal objetivo da problematização. Nessa perspectiva, a resolução de um problema não compreende apenas aplicar fórmulas ou técnicas para obtenção da resposta, e sim adotar uma postura científica de investigação ao que está sendo visto (AZEVEDO; ROWELL, 2009). Ou seja, o aluno precisa buscar por conhecimento, aliar seus conhecimentos prévios ao que estão sendo descobertos, e através disso, achar a solução para os problemas.

Problematizar em sala de aula traz grandes benefícios para a aprendizagem de Química, desta forma, aliar o uso da problematização a outros métodos, como a experimentação pode favorecer uma rede ainda maior de conhecimentos. Por isso, um dos métodos que é desenvolvido para obter a curiosidade dos discentes e sua formação crítica e construtora de relações entre o conteúdo com o cotidiano do alunado é a experimentação problematizadora.

A experimentação é utilizada em sala de aula, na maioria das vezes, como uma atividade ilustrativa, ou seja, serve como comprovadora da teoria lançada em sala de aula. Dessa forma, serve apenas como instrumento de apreciação, não como método de ensino que constrói no aluno o saber científico. O trabalho da experimentação deve ir além desses modelos de concepções, ou seja, deve buscar uma construção de opinião crítica, no qual o aluno tenha a oportunidade de questionar, criar ideias e entender como a teoria funciona.

Como afirma Souza et al. (2013, p.13), “não basta que o aluno manipule vidrarias e reagentes, ele deve, antes de tudo, manipular ideias (problemas, dados, teorias, hipóteses, argumentos)”. Assim, a experimentação tem que ser utilizada como atividade problematizadora, em que possibilite no aluno a conexão do conteúdo com seu cotidiano, como também, construa nele um ser crítico e argumentar dos fenômenos que ocorrem a sua volta.

A experimentação é um recurso didático que proporciona a interação professor-aluno, além de impulsionar um interesse dos alunos pela Química, pois não há teoria sem a prática. De acordo com Guimarães (2009, p.198), “a experimentação pode ser uma estratégia eficiente para a criação de problemas reais que permitam a contextualização e o estímulo de questionamentos dos discentes”.




Dessa forma, essa atividade metodológica deve ser vista como algo que propicie a reflexão e a construção de um ser crítico, ou seja, deve gerar uma problematização que conduza o aluno a pensar e criticar sobre o que se observa.

Mediante isto, a experimentação na perspectiva da pedagogia problematizadora de Paulo Freire, diz que “o professor deve suscitar nos estudantes o espírito crítico, a curiosidade, e a não aceitação do conhecimento simplesmente transferido”. (JUNIOR; FERREIRA e HARTWIG, 2008, p.35).

Nesta concepção, Delizoicov (2018), desejando facilitar as ideias de Freire, estipula três momentos pedagógicos que devem ser seguidos em sala de aula: Problematização inicial; organização do conhecimento; e aplicação do conhecimento, na qual a experimentação deve se encaixar. (FERREIRA; HARTWIG e OLIVEIRA, 2008).

A problematização inicial, é caracterizada como um momento no qual o educador tem a possibilidade de atentar-se aos conhecimentos iniciais dos discentes. É destinada a apresentar situações iniciais que serão tratadas, através de questões que condizem com a realidade e despertem a curiosidade e a estigma do discente a respeito do tema. Esse despertar do alunado é de suma importância, pois assim será possível a evolução do conhecimento e, a curiosidade pela busca de novos conhecimentos. As questões e problemas apresentados nesse momento estão condicionados ao tema abordado e que será desenvolvido (MUENCHEN; DELIZOICOV, 2012). Vale salientar que, a problematização inicial é tida como um momento no qual o professor possa mediar os discentes a respeito do tema e, jamais deve ser tido como um momento no qual seja dada respostas prontas. A problematização inicial, como já foi citada anteriormente, deve instigar o alunado a buscar respostas e a construir hipóteses que possibilitem a (re)construção do seu conhecimento prévio e apropriação do método científico.

O segundo momento pedagógico, a organização do conhecimento, é caracterizada pelo papel desempenhado do professor como mediador, que permite o estudo dos conhecimentos necessários para a compreensão do tema adquiridos na problematização inicial. Dessa forma, é preciso organiza-los de modo sistemático e, traçar caminhos que possibilitem ao alunado a construção crítica a respeito do fenômeno inicial tratado no momento pedagógico anterior (MUENCHEN; DELIZOICOV, 2012). Este papel de organização faz parte do trabalho pedagógico do professor, como planejador das ações e metodologias que ajudarão o aluno a compreender os conteúdos e construir seu processo de aprendizagem. Este processo precisa



ser vivenciado considerando o contexto social inserido, promovendo uma aprendizagem significativa.

Segundo Muenchen e Delizoicov (2012), o terceiro momento ou aplicação do conhecimento, deve propiciar ao alunado a compreensão e entendimento do fenômeno abordado na problematização inicial e, deve abranger possíveis discussões, no qual o aluno possa relacionar o assunto de Química com o tema trabalhado. É o momento no qual o conhecimento adquirido pelo aluno é sistematizado com maior profundidade e empregado de modo que possibilite entender os fenômenos iniciais da problematização.


Dessa forma, esses momentos pedagógicos incluídos na execução de uma experimentação problematizadora, auxilia tanto o aluno, como ser ativo de sua própria aprendizagem, construindo nele a criticidade e o poder de argumentar diante dos fenômenos observados, desenvolvendo também o seu lado científico; como transforma o professor transportador da aprendizagem para um docente mediador do conhecimento científico do educando.

Nesse contexto, o ensino a partir da experimentação problematizadora oferece um método de ensino-aprendizagem que busca trazer a atenção do aluno para o conteúdo que se pretende trabalhar, além de tornar o discente mais ativo e reflexivo na construção do conhecimento e um ser crítico em meio a determinadas situações da sociedade. Trabalhar com esse tipo de metodologia, torna o aluno responsável pela construção do seu próprio conhecimento no qual o mesmo deve levantar hipóteses e realizar pesquisas na tentativa de solucionar os questionamentos que são trabalhados durante o estudo.

O presente trabalho visa abordar essa problematização com intuito de uma aprendizagem efetiva do conteúdo de eletroquímica a partir da teoria da pilha de Daniell. Tendo como objetivo proporcionar aos discentes a partir da experimentação problematizadora, o conhecimento do estudo de eletroquímica na verificação dos fenômenos ocorridos na pilha de Daniell.

METODOLOGIA

As atividades envolvendo a experimentação problematizadora foram desenvolvidas em um encontro, composto de 3 (três) horas aulas. A turma escolhida para desenvolver as atividades experimentais foi uma turma do 2º ano do Curso Técnico, na modalidade integrada,



em Apicultura do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Pau dos Ferros.

O assunto escolhido para trabalhar foi eletroquímica, com delimitação nas propriedades da pilha de Daniell. A proposta tem por objetivo apresentar alternativas dinâmicas, para a construção de conceitos de eletroquímica, a partir de experimentos problematizados, tendo como base o estudo das pilhas, e como problema o entendimento do processo de formação e funcionamento.

Primeiro momento: o entendimento da turma


No primeiro momento foi desenvolvida uma contextualização abordando “pilhas e baterias” e suas correlações com o tema “oxidação”, bem como seus usos e aplicações no cotidiano dos discentes. Para tal foi exibido um vídeo, situado no sítio YouTube (link: <https://www.youtube.com/watch?v=8dL3PMfWqzc>) que demonstrava os casos do cotidiano de oxi-redução, e seus efeitos em materiais diversos.

Partindo desse momento foi possível analisar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, e coletar esses conhecimentos a fim de que estes funcionem como “organizadores prévios” entre os novos conhecimentos e aqueles já existentes na estrutura cognitiva do alunado.

Segundo momento: Construindo o conhecimento

No momento seguinte, foi idealizado um experimento problematizador de maneira a possibilitar que os educandos estabelecessem relações entre os fenômenos observados no vídeo com os da prática no que cerne o processo de formação e funcionamento da célula. Inicialmente foi repassado aos alunos um roteiro estruturado sobre a prática, onde continha tabelas e espaços para anotações das observações feitas a partir dos questionamentos nele contidos. A atividade iniciou com uma breve fala dos pesquisadores, discorrendo sobre o surgimento da Pilha de Daniell, sua descoberta e sua importância.

Após essa abordagem inicial sobre o tema, prosseguiu-se com a realização da prática experimental, na qual os discentes deveriam adicionar soluções de Sulfato de Cobre (CuSO_4) e Sulfato de Zinco (ZnSO_4), cada uma em um béquer diferente. Em seguida, para fazer a ponte salina, iriam preencher uma mangueira com a solução de Iodeto de potássio (KI) e fechar as duas extremidades com algodões embebidos da mesma solução. Por seguinte, ligar os jacarés de um aparelho voltímetro nas placas metálicas, sendo vermelho no metal Cu e



preto no Zn, e verificar o potencial da pilha. Os dados observados eram anotados no roteiro. Posteriormente, inverter ia-se os jacarés do voltímetro, preto no Cu e vermelho no Zn e anotaria as mudanças observadas. Depois, deveriam inverter novamente os jacarés e remover a ponte salina verificando o fenômeno acontecido e anotando o resultado. Seguidamente, verificou-se a condução de energia das pilhas produzidas. Para esse processo, ligou-se fios de Cobre (Cu) nos metais Zn e Cu e, encaixou-se os jacarés nos respectivos metais. Logo após, introduziu-se os jacarés do aparelho de Led nos metais. Observou-se a luminescência produzida pelo Led. Em seguida, retirou-se a ponte salina e verificou-se o que aconteceu com a luminescência do LED.


Durante e após a execução da atividade experimental os discentes foram norteados com questões problemas, inseridas no próprio roteiro, possibilitando discussões sobre o assunto durante toda a atividade. O questionário foi planejado com o objetivo de possibilitar a reflexão acerca dos fenômenos observados na prática e os possíveis conhecimentos de mundo do alunado, bem como possibilitar a conexão entre o potencial das pilhas produzidas e suas propriedades quanto à produção de energia.

Após a realização da prática, foi realizado no laboratório uma aula expositiva dialogada, no qual foi exposto e explicado conceitos da eletroquímica. Diante dessas explicações foram levantadas e debatidas as questões problemas, dispostas ao final do roteiro experimental. Essas discussões tiveram como princípio mediar o educando a pensar de forma crítica sobre o que foi observado no experimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o desenvolvimento das discussões foram escolhidas, a partir das questões problemas provindos da prática, resoluções formuladas pelos discentes, entres elas, as que apresentaram uma boa formulação, mostrando que houve aprendizagem e, as que não obtiveram boa formulação, ou resoluções que não obteve nenhum êxito, isto é, resoluções elaboradas de forma errônea. Além disso, na tentativa de contextualizar o assunto com o cotidiano dos discentes foi exposto e debatido um vídeo, abordando perguntas problemas que serviram para obter os conhecimentos prévios dos alunos sobre o dado tema. Fundamentados no debate desse vídeo e nas resoluções das questões, foram discutidas o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes e, as suas dificuldades apresentadas.

Durante a exposição do vídeo, os discentes estiveram atentos aos fenômenos corrosivos, como também na decomposição de algumas frutas presente no dia-a-dia. Dessa



forma, a curiosidade advinda do vídeo desenvolveu no alunado o estímulo para o estudo da eletroquímica, pois estes fenômenos observados eram oriundos das reações de oxirredução que ocorriam neles. Diante disso, foi problematizado com os alunos o porquê que uma fruta se decompõe mais rapidamente em temperatura ambiente, como também é conservada se permanecer na temperatura da geladeira. Além disso, outras questões problemas trazidas desse vídeo foi o porquê da corrosão do ferro.

Mediante essas perguntas, foi possível despertar no alunado o interesse na busca pela descoberta da explicação desses fenômenos. Dessa forma, contribuiu para eles serem mais ativos/participativos e pensantes sobre os fenômenos observados durante a execução da prática.


A primeira questão abordada no roteiro da prática foi em relação ao funcionamento da pilha, no qual perguntava-se “O que ocorreu no experimento que fez com que a lâmpada acendesse?”. Nesse ponto, a maioria (77,42%) dos discentes, responderam de forma incompleta a pergunta, pois associaram o fato da LED ter acendido somente após o auxílio de uma bateria. Conforme as respostas dos alunos a seguir.

“Necessitou-se de uma pilha para que a mesma acende-se, pois a lâmpada precisa de 10V para acender.” (aluno A)

Nesse caso, os alunos não levaram em consideração a voltagem da pilha de Daniell (1,10V) que foi obtido com êxito em todos os grupos, os mesmos só deram créditos a bateria auxiliar e não a união da pilha de Daniell ao circuito utilizado que gerou o potencial de 10 V necessário para acender a LED. Porém, esse não era o norte da questão, uma vez que não foi abordado as reações envolvidas no processo de formação da célula, como uma pequena parte (12,58%) da turma relacionou.

“As reações geraram energia química que se converteu em energia elétrica que fez com que a lâmpada acendesse.” (aluno B)

Como podemos ver, o aluno B tentou explicar de forma conceitual como foi gerada a energia produzida na pilha embasado pela aula expositiva dialogada desenvolvida logo após o experimento e, a problematização das questões realizadas durante a aula. Diante disso, o aluno B abordou de forma coerente os conceitos químicos, envolvendo o processo da geração da corrente gerada na pilha. Dessa forma, o aluno irá construir nele a argumentação científica perante os fenômenos observados, pois de acordo com o teórico Souza et.al (2013), um aluno



não deve desenvolver apenas a manipulação de vidrarias e reagentes, ele deve se impor diante do observado, pensando, refletindo e construindo suas ideias e aprendizagem sobre os conceitos químicos vistos no experimento.

No desenvolvimento da aprendizagem das reações químicas de oxirredução, destacamos a seguinte resolução:

“Aconteceu a transferência de elétrons do zinco para o cobre, sendo assim, o zinco sofre oxidação e o cobre sofre redução.” (aluno C)


Percebe-se que o aluno detém de um certo conhecimento à cerca do processo de formação da pilha, quando cita a transferência de elétrons do zinco para o cobre, mesmo essa não sendo a função correta a ser dita. A partir disso, ao longo da aula, pudemos aprofundar mais as discussões e fazer com que o aluno chegasse a construção de um novo conceito, no qual, de acordo com Muenchen e Delizoicov (2012), essa discussão trazida pelo professor em busca do entendimento e formulação/reformulação dos saberes faz parte do segundo momento pedagógico, organização do conhecimento, em que o docente age como mediador, tornando o aluno protagonista da construção do seu entendimento diante o fenômeno.

Na questão seguinte abordou-se “Por que quando tiramos a ponte salina o voltímetro zera e a lâmpada apaga? Qual a função da ponte salina?”. A maioria (80,64%) da turma conseguiu formular bem a resposta abordando corretamente a funcionalidade da ponte salina. Citando o ponto, como: equilibrar as soluções mantendo o fluxo de íons, como segue:

“A ponte salina tem a função de equilibrar através da passagem dos íons de uma reação para outra, por isso quando ela é retirada, o voltímetro zera e a lâmpada apaga, não há passagem de íons.” (aluno D)

“Por que não haverá um fluxo de íons, entre as soluções para que ocorra o equilíbrio.” (aluno E)

Referente a ponte salina verificamos que a turma absorveu um bom conhecimento a esse ponto, relatando de forma semelhante as funções e a importância dessa parte da pilha, reproduzindo e dando uma formulação positiva as questões problemas realizadas no experimento. Dessa forma, as questões levantadas pelos pesquisadores, serviram como auxílio para o debate e esclarecimento das dúvidas que surgiram ao longo da execução, no qual, os



discentes também traziam questões pertinentes. Os autores Junior; Ferreira e Hartwig (2008), menciona esse debate e levantamento de questões dos alunos como algo fundamental para a construção da curiosidade e o desenvolvimento do ser crítico do alunado.

Outra parte da turma, correspondente há (19,76%) não conseguiram formular a questão de forma esperada. Os alunos não se atentaram para a problematização final onde foi feito toda uma recapitulação do processo de formação da pilha e em suas respostas relacionaram a ponte salina à transferência de elétrons e não de íons presentes na solução. Conforme algumas respostas abaixo.

“Porque ao retirarmos a ponte salina ocorre a interrupção da transferência de elétrons. A função da ponte salina é equilibrar a quantidade de íons positivos e negativos, facilitando a transferência de elétrons e neutralizando as substâncias.” (aluno F)


“Porque quando esta com a ponte salina há transferência de eletrons e quando tiramos, essa transferência e desfeita. Transferir eletrons.” (aluno G)

Diante das respostas dos alunos, o aluno F conseguiu compreender o funcionamento da ponte salina, mas faltou atenção na formulação de sua resposta, equivocando-se em dizer que existem fluxo de elétrons na ponte salina. Já o aluno G, não se atentou a problematização realizada pelos pesquisadores ao final do experimento da pilha, não reformulando as respostas após a discussão.

Na última questão, perguntamos “Por que depois de um certo tempo em solução a parte inferior do Cobre fica com uma camada mais grossa e o Zinco se degrada?”, a fim de que os alunos buscassem formular o conceito da transferência de íons nas soluções e explicar o aumento de massa do cobre e degradação do Zinco. A maioria, cerca de 61,29% formularam no que cerne oxidação e redução dos metais de maneira correta, porém, os alunos se confundiram em um ponto.

“Porque os atomos do cobre começo a se aderir nos paredes do cobre, os íons do Zinco começam a se dispensar na solução, corroendo o Zinco. (aluno H)

Associamos novamente que o erro do aluno pode ter sido ocasionado por falta de atenção, devido ter explicitado satisfatoriamente a degradação do zinco, porém na construção da explicação da redução do cobre (aumento de massa), os discentes confundiram os



conceitos de átomos com íons. Essa falta de atenção, é devido a nomenclatura que utilizam erroneamente na formulação de suas respostas.

Podemos comprovar com a análise das respostas e falas dos áudios captados em aula que a turma apresenta um bom nível de conhecimento pois os mesmos conseguiram compreender melhor durante a problematização o funcionamento da pilha, porém, ao redigir suas respostas se equivocaram utilizando erroneamente conceitos químicos.

Pesquisador: Qual a função da ponte salina galera?


Aluno I: “A função da ponte salina é neutralizar, porque uma solução está carregada negativamente e outra positivamente... ai a solução que está na ponte salina serve para neutralizar as soluções de cobre e zinco, né!?”

Diante disso, vemos que a aprendizagem dos discentes referente ao experimento da pilha de Daniell foi efetivo, pois os educandos apresentaram o entendimento sobre o funcionamento e os fenômenos que ocorre na formação da pilha. Isto foi ocasionado pelo fato da utilização da problematização experimental, pois os alunos que não conseguiam desenvolver suas ideias, eram instigados a construir/reconstruir o seu próprio entendimento.

Vale salientar que é importante que o docente esteja atento ao fato da formulação de respostas feitas pelos discentes, pois, em diversas situações, os mesmos obtêm conhecimento sobre dado conteúdo, porém na formulação escrita, se confundem em termos e conceitos da Química.

CONCLUSÕES

Diante de todos os resultados obtidos nesse trabalho, vemos que a utilização de estratégias novas no ensino é fundamental para a construção do conhecimento, pois, na maioria das vezes é observado em sala de aula o desestímulo dos discentes pelo estudo da Química, ocasionando assim, uma formação com lacunas, dado que, o aluno apenas decora fórmulas e conceitos, na qual, com o tempo será esquecido. O uso da experimentação problematizadora para o ensino de Eletroquímica mostrou-se ser uma ferramenta de aprendizagem muito promissora, que desperta nos discentes um interesse e curiosidade a partir da contextualização, problematização e experimentação. Uma vez que, a partir dos



conhecimentos prévios dos alunos podemos construir novos conceitos com a utilização dessa metodologia problematizadora.

Através disso, notou-se que o entendimento científico dos discentes mostrou-se efetivo, pois os mesmos desenvolveram ideias que estavam correlacionadas com os conceitos e fenômenos ocorridos na eletroquímica através do funcionamento da pilha de Daniell. Dessa forma, vemos que é necessário trazer para a sala de aula novas metodologias que busquem tirar o alunado da zona de conforto e torna-los seres críticos, pensantes e ativos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Tânia Maris de; ROWELL, Vania Morales. Problematização e ensino de língua materna. **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico**, São Paulo, n. 2, p.1-21, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Tania_Azevedo6/publication/307710140_PROBLEMATIZACAO_E_ENSINO_DE_LINGUA_MATERNA/links/586101f008aebf17d39292c2/PROBLEMATIZACAO-E-ENSINO-DE-LINGUA-MATERNA.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2018.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. 2002.

FRANCISCO JUNIOR, Wilmo E.; FERREIRA, Luiz Henrique; HARTWIG, Dácio Rodney. Experimentação problematizadora: Fundamentos teóricos e práticos para a aplicação em salas de aula de ciências. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 30, n. 30, p.34-41, nov. 2008. Disponível em: <<http://qnesc.sbj.org.br/online/qnesc30/07-PEQ-4708.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

GUIMARÃES, Cleidson Carneiro. Experimentação no ensino de química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. **Química Nova na Escola**, v. 31, n. 3, p. 198-202, 2009.

LIMA, José Ossian Gadelha de. Perspectivas de novas metodologias no Ensino de Química. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 136, p.95-101, set. 2012. Mensal.

MUENCHEN, Cristiane; DELIZOICOV, Demétrio. A construção de um processo Didático-Pedagógico Dialógico: Aspectos epistemológicos. **Revista Ensino**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p.199-215, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n3/1983-2117-epec-14-03-00199.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

SOUZA, Fabio Luiz de et al. **Atividades experimentais investigativas no ensino de química**. 2013. Maio. Disponível em: <http://www.cpsctec.com.br/cpsctec/arquivos/quimica_atividades_experimentais.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2018.

WARTHA, Edson José; FALJONI-ALÁRIO, Adelaide. A contextualização no ensino de química através do livro didático. **Química Nova na Escola**, n. 22, p.42-47, nov. 2005. Disponível em: <<http://qnesc.sbj.org.br/online/qnesc22/a09.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2018.



CAPÍTULO 6

A GESTÃO ESCOLAR E O HABITUS: O QUE NOS DIZ BOURDIEU?

Rhaldney Soares Marreiro, graduando em licenciatura em geografia, IFPE

Nielson da Silva Bezerra, Me Licenciatura em Geografia, IFPE

Jailson Lacerda dos Santos, graduando em licenciatura em geografia, IFPE

Jozilene Maria da Silva Monteiro, graduando em licenciatura em geografia, IFPE

Artur Luna Marinho, graduando em licenciatura em geografia, IFPE

RESUMO


O presente trabalho surge da análise dos escritos do sociólogo francês Pierre Félix Bourdieu e propõe a discussão entre o que o sociólogo associa como habitus e o que foi visto durante uma visita a uma escola de referência em ensino no estado de Pernambuco.

PALAVRAS-CHAVE: Habitus, Educação, Bourdieu, Escola.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como proposta analisar a gestão escolar da escola pública referência em ensino médio José de Alencar, localizada no município de Paulista, no bairro de Maranguape, bairro que há pouco conquistou os melhores resultados no Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), importante índice mensurador da qualidade do ensino público, à luz das contribuições do sociológico Pierre Félix Bourdieu. Esperamos que essa análise traga importantes contribuições para a reflexão acerca da educação em nossos tempos visto a importância da escola na construção social do indivíduo e, para além, o papel da educação na vida dos indivíduos, de construir indivíduos críticos e “É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela” (FREIRE, 1997, p. 24).

Bourdieu (1983), trata a escola como agente social capaz de múltiplas estratégias para contribuir com a manutenção do *status quo*, reproduzindo assim as desigualdades sociais. O autor utiliza para isso o conceito de *habitus*, categoria a qual iremos nos apoiar para analisar a gestão da escola estadual de referência em ensino médio. Onde o habitus é compreendido por Bourdieu como “(...) um sistema de disposições duráveis e intransponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (...)” (Bourdieu, 1983b, p.65).



Uma das grandes contribuições de Bourdieu (1998) para a compreensão dos fenômenos educacionais foi descortinar a dimensão reprodutivista da educação, utilizando para isso conceitos como capital cultural articulado com o de classe social. “A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma de relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança, onde o autor faz um apontamento relacionando esse feito ao nível cultural adquirido ao longo do tempo e retransmitido, onde o autor nos aponta que “As experiências se integram na unidade de uma *biografia sistemática* que se organiza a partir da situação originária de classe, experimentada num tipo determinado de estrutura familiar” (Bourdieu, 1983b, p. 80). A parcela de ‘bons alunos’ em uma amostra da quinta série cresce em função da renda de seus familiares”. (BOURDIEU, 1998, p.42)


Inicialmente comemorada, a contribuição de Bourdieu para o campo educacional passou a ser acusada de fatalista e sem saída, o que levou muitos estudiosos a abandonar sua importante contribuição, o que se revelou um grande erro para os estudos da sociologia da educação, Setton (2002). Compreendemos como incontornável a contribuição de Bourdieu para a educação mesmo nos dias atuais, por esta razão nos associamos a Setton (2002) e adotamos sua compreensão do conceito bourdieano de *habitus* em nosso estudo.

Assim, considero possível pensar o *habitus* do indivíduo da atualidade formulado e construído a partir de referências diferenciadas entre si. Isto é, um *habitus* produto de um processo simultâneo e sucessivo de uma pluralidade de estímulos e referências não homogêneas, não necessariamente coerentes. Uma matriz de esquemas híbridos que tenderia a ser acionada conforme os contextos de produção e realização (SETTON, 2002, p. 66)

Entendemos, ainda que, se por um lado, a reprodução das desigualdades sociais se faz presente em nosso sistema educacional, cabe à escola contribuir para a formação de pessoas críticas, que possam reverter essa tendência, assim como nos ensina Freire (1996)

(...) a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas preciosas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil (FREIRE, 1996, p.32)

Neste sentido vislumbramos a escola como uma casa de construção de pensamentos, onde ainda se encontram resquícios positivistas que evocam ares de imparcialidade, mas também um espaço onde se concretizam fatos sociais forjados nas resistências conscientes e inconscientes de nosso dia-a-dia e onde, cada vez mais, fica inconcebível o pressuposto de



neutralidade positivista. As relações positivas ficarão, seja para o bem ou para o mau, evidenciadas, e a partir da pesquisa também se mostrará claro o papel do *habitus* neste contexto.

METODOLOGIA

O trabalho utiliza uma metodologia qualitativa por entendermos que essa abordagem é mais adequada considerando a natureza de nosso objeto de estudo. Para tanto nos apoiamos na compreensão de Esteban (2010), que defende que essa abordagem é mais eficiente para compreender os fenômenos educacionais.


Num primeiro momento buscamos compreender a contribuição de Bourdieu para o campo da educação. Avançamos neste sentido estudando sua obra, Bourdieu (1983; 1998); Bourdieu e Passeron (1992); além de outros estudos que se debruçaram sobre a obra do autor, tais como Setton (2002); Canesin (2002); Carvalho (2006) e Haecht (2008). A partir destas leituras construímos um questionário semiestruturado e aplicamos com um gestor de uma escola pública de referência em ensino médio do estado de Pernambuco.

Nosso estudo tem buscado realizar uma pesquisa na densa contribuição de Pierre Bourdieu para a Educação, ao mesmo tempo que confronta esses dados com questões de nosso tempo. Desse modo realizamos uma entrevista semiestruturada com o gestor de uma escola de referência em ensino médio da rede pública estadual de Pernambuco, onde buscamos estabelecer a compreensão da realidade educacional dessa unidade de ensino a partir da contribuição teórica de Bourdieu.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a entrevista foi possível abordar alguns temas como: estratégias pedagógicas inovadoras, métodos avaliativos, a escola como personagem social. Para o gestor, a escola se destaca entre as demais, pois não usa critérios puramente técnicos em suas avaliações, mas a partir de um olhar crítico busca adotar uma percepção mais ampla da realidade sócio cultural de onde se localiza, buscando evitar “a violência doce, invisível, desconhecida, não percebida como arbitrária, e, portanto, legitimada” (Bourdieu, 1980, p.209), sendo a escola não apenas meramente um local reprodutivista das indicações sociais ou apenas um meio de preparação para os vestibulares, mas também um agente transformador do meio.

Para Bourdieu, o atual sistema, formas e métodos de ensino estariam quase que obsoletos, estagnados, cauterizado, considerando que buscam privilegiar os mais privilegiados




e desprivilegiar os mais desprivilegiados. Neste cenário o indivíduo que não atinge as expectativas de desempenho escolar é muitas vezes deixado de lado, já que o único objetivo é alcançar determinados índices de “qualidade”. Quando analisamos as respostas do gestor, no entanto, mais que as disciplinas tradicionais, são apoiadas também atividades extracurriculares, tais como: desenho; música; robótica e projetos multiculturais. Quando consideramos essas atividades percebemos que há outros espaços para vivenciar um *habitus* mais amplo que inclua mais estudantes a partir do conjunto de saberes, hábitos e construções históricas, de modo “ (...) lembra, de maneira constante, que se refere a algo histórico, que é ligado à história individual, e que se inscreve num modo de pensamento genético, por oposição a modos de pensamento essencialista” (Bourdieu, 1983, p.39).

Durante a entrevista, o gestor deixa claro o contexto histórico-cultural da sociedade que permeia aquela unidade escolar, que não destoa da maioria das comunidades carentes, uma sociedade que não se importava ao longo dos tempos pela educação, secundarizando o ensino escolar e esquecendo o valor do fazer acadêmico, durante anos, nos deixa claro, o gestor nos diz que a comunidade vinha negligenciando o ensino escolar. A unidade escolar em questão era marginalizada, tanto pela sociedade que a circuncida, pelo sentimento de falta de pertencimento dos indivíduos ao método de ensino que Freire (1987, p. 38) classifica como depositário, método esse altamente criticado por Bourdieu, que analisa sendo apenas reprodutor que favorece os mais privilegiados e, que, nessa unidade escolar retirava as individualidades dos alunos, fazendo os mesmos não verem sentido e deixando de lado a educação formal, isso mesmo antes de acabarem abandonando a educação formal, como também era secundarizada por suas notas em um sistema baseado apenas em provas.

Nesta unidade de ensino a gestão hoje em dia busca adotar o método do pertencimento, onde os estudantes deixam de ser meros expectadores em suas formações e passam a participar efetivamente de modo mais autônomo em relação ao seu aprendizado e junto com seus educadores, onde “(...) a tarefa do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de infligir, desafiar com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (Freire, 1996, p. 25), trazendo sentido assim aos educandos e cerceando assim antigas tensões entre os próprios, a escola e a sociedade que a circuncida.

No primeiro momento, com a entrevista semiestruturada, evidenciamos a escola como instrumento do estado para a manutenção e bem estar de classe, status quo e propagação das



desigualdades sociais, a partir de uma análise mais a próximo do dia-a-dia escolar, com a visita a estrutura física e a constatação de parte do discurso do gestor, fica explícito que há investimentos realizados para a manutenção da escola; que há presença da comunidade nos espaços da escola, modificando as relações espaciais no ambiente escolar diferente de outras escolas particulares, ou até mesmo públicas, que, as vezes, por terem maiores índices de aprovação em vestibulares acabam recebendo maiores investimentos. Essa realidade inclusive demonstra uma relação positivista de gestão dos investimentos em educação que assim também há privilégios aos mais privilegiados.

Percebemos também uma importante atenção ao grafite, aproximando professores e estudantes, onde “ensinar exige riscos, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (Freire, 1996,p.35), o que acabou trazendo os alunos deixados de lado e ignorados pelo atual sistema educacional ao seu projeto de aprendizagem.

Assim, no processo de socialização mediado pelas agências educativas, os indivíduos/agentes, em função das condições objetivas e de determinados arbitrários culturais, constroem um conjunto de disposições (habitus) que são constantemente repostos ou realizados ao longo da vida. Esse, como sistema de disposições duráveis que funciona cotidianamente como uma matriz de percepção, de apreciação e de ação, tende a orientar as ações dos indivíduos. (CANESIN, 2002, p. 91)

Contribuição essa que os educandos estabelecessem uma relação de responsabilidade para a manutenção dessa área grafitada, interrompendo uma sequencia de grafites indesejados e que acabavam degradando o ambiente instaurado para áreas de aula ou de recreação e que acabavam por vandalizar esses espaços.

Conhecendo mais a escola foi possível observar a importância da realização de projetos com os alunos para o desenvolvimento de suas habilidades e abertura para novos horizontes, tanto que a escola é referência no ensino de robótica, mesmo com baixos investimentos, possuindo também muitos outros projetos que buscam estimular os educandos a desenvolver sua criatividade como projetos de música, oficinas de palestras, contribuindo para a criação de novos habitus para os educandos e buscando engajá-los cada vez mais para atividades acadêmicas que visam estimular suas individualidades compreendendo suas deficiências acadêmicas e buscando contribuir para a melhoria das mesmas, elevando o patamar da escola para com seus educandos e com a comunidade ampliando a taxa de desenvolvimento e diálogo entre esses atores visando a compreensão de que a qualidade na educação é bem mais que os índices das avaliações de rede ou que os desempenho em vestibulares tem revelado.



CONCLUSÃO


A partir da análise da estrutura da escola e a relação entre os autores se evidencia o fator importante que a escola Escritor José de Alencar teve e tem papel fundamental na vida dos atores lá constituintes, a medida em que se debruça na realidade territorial ao redor da escola modificando toda uma dinâmica territorial que, aliada a uma forma educacional apontada por Bourdieu como reprodutora das desigualdades sociais, também se evidencia o papel transformador da mesma que fundamenta a mudança de uma realidade em que a educação formal é secundarizada e negligenciada por não se aproximar e dialogar com a realidade de todos educandos.

Em suma, se Bourdieu crítica a forma em qual se dispõe o atual sistema educacional, deve-se valorizar os projetos que fogem desse sectarismo, construindo cidadãos com caráter crítico e fazê-los visíveis para melhor construção do cidadão crítico, com isso, deve-se combater o espírito que tenta paralisar a forma de pensamento diferente do que se propõe na educação tradicional a fim de formar mentes com rótulos e fortalecer a linha de pensamento do indivíduo.

A unidade escolar em questão é capaz de realizar um rompimento entre a dinâmica educacional implementada por um sistema que se mantém ao longo do tempo se reproduzindo e se perpetuando, buscando a transformação desse habitus em uma praxi muito mais voltada às individualidades do educando.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro-RJ: editora Marco Zero, 1983
- _____. **Escritos de Educação**. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1998.
- _____, (1983b) *Sociologia*. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática.
- BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3ª ed. Rio de Janeiro-RJ. Editora Francisco Alves, 1992.
- CARVALHO, Alonso Bezerra de. **Sociologia e Educação: leituras e interpretações**. São Paulo-SP, Editora Avercamp. 2006.
- CANESIN, Maria Tereza. A Fertilidade da Produção sociológica de Bourdieu para a ciências sociais e educação. In ROSA, Dalva E. Gonçalves. SOUZA, Vanilton Camilo de. **Didática e Práticas de Ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro-RJ, Editora DP&A, 2002.



ESTEBAN, Maria da Paz Sandín. **Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre -RS. AMGH editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro-RJ, Editora Paz e Terra. Coleção saberes. 1996.

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

HAECHT, Anne Van. **Sociologia da Educação: a escola posta à prova.** Porta Alegre-RS, editora Artmed, 2008.

KAERCHER, Nestor. **Desafios e Utopias no ensino de Geografia.** Santa Cruz do Sul-RS: Editora: Edunisc. 2010.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **In Revista brasileira de Educação.**nº 20 mai/jun/jul/ago 2002.



CAPÍTULO 7

A IMPORTÂNCIA DO MEMORIAL PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Jessicléa Alves de Lima, Graduanda do curso de licenciatura em Língua Inglesa, Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Lucinéia Contiero, Docente Associada de Letras - Línguas Estrangeiras Modernas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Jadson Themistocles da Silva, Graduando do curso de licenciatura em Língua Inglesa, Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

RESUMO


Este trabalho tem como principal objetivo tecer reflexões críticas sobre o processo de formação docente a partir do exercício de redação de memoriais de formação, desenvolvidos para permitir o diálogo entre teoria e prática mediado pela experiência em ensino de língua inglesa. O artigo comporta uma revisão teórico crítica e ilustrações a partir de reflexões sobre experiências de ensino de língua inglesa no nível fundamental. Como base teórica, nos apoiamos em Rodrigues (2016), Guedin, Oliveira e Almeida (2015), Pimenta e Lima (2012), Souza (2010), dentre outros. Queremos levar a perceber que a redação de memórias de autoria autobiográfica de formação é um recurso valioso para a qualificação profissional docente.

PALAVRAS-CHAVE: Memorial, Formação docente, Ensino crítico, Língua inglesa.

INTRODUÇÃO

Estudos têm mostrado que o ato de escrever narrativas ou narrar episódios de aulas revelam aprendizagens da docência muito significativas para os docentes (NÓVOA, 1992; NÓVOA, FINGER, 2010; BUENO et al., 2006; GALVÃO, 1998; MIZUKAMI, REALI, 2002; entre outros). Em formação inicial, em início de carreira ou em situação de capacitação ou formação continuada, a escrita de narrativas é uma das formas de os professores revelarem o que pensam sobre o seu ofício e o que vem construindo desde sua escolha profissional. A construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais das pessoas têm inspirado muitas pesquisas e revelado que os professores apresentam um considerável crescimento profissional quando passam por essas experiências.

A narrativa, como uma forma de descrever as relações pessoais experienciadas, permite que se tenha um maior conhecimento sobre si próprio, que se reflita sobre como as atitudes afetam o próximo, assim como passe a se ter maior conhecimento sobre os próprios limites e formas singulares de agir e (re)agir. Isto porque a narrativa potencializa um processo



de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender processos, causas e consequências de suas ações ou acontecimentos, avaliar circunstâncias, justificar escolhas de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão.


O desenvolvimento profissional docente, como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, é oportunizado pelo movimento de escrita na medida em que esta exige (re)elaboração e (re)significação do pensamento no ato de sua elaboração, criando uma formulação mais acurada das ideias do que a comunicação oral. O professor em exercício ou pré-serviço, na escolha de memórias para melhor se expressar, dando ao outro (leitor em potencial) a possibilidade de compreender seus pensamentos e ideias, constrói, a partir de suas experiências, relações necessárias à produção de sentidos: interpretação e produção assumem papel central do processo educativo, mobilizando conceitos e sistemas teóricos que possibilitam ao sujeito da ação formativa assumir o papel de protagonista ao criar/produzir textos ao invés de apenas consumi-los.

Estes pressupostos são a base que motiva a realização deste estudo, que quer levar a perceber que narrar reflexões críticas sobre o processo de formação docente a partir do exercício memorialístico de formação desenvolve um poder de autonomia indispensável ao exercício profissional.

Metodologicamente, visamos tecer reflexões críticas sobre o processo de formação docente a partir do exercício da narrativa de formação, a fim de demonstrar a importância da escrita dos memoriais para a formação de professores. Para tanto, nos utilizaremos de relatos retirados de diários escritos por alunos da disciplina de Estágio Supervisionado para Formação de Professores, ministrada no curso licenciatura em Língua Inglesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O artigo soma: revisão teórico-crítica e algumas reflexões a partir de experiências de ensino de língua inglesa no nível fundamental. Utilizamos como base teórica, os autores: Rodrigues (2016), Guedin, Oliveira e Almeida (2015), Pimenta e Lima (2012), Tripp (2005), Souza (2010) que tratam sobre múltiplos aspectos do processo de formação docente.

Percurso de Desenvolvimento e Resultados

Lembro-me da sensação de estar pela primeira vez em uma sala de professores no meu primeiro estágio de docência, sentada com meu plano de aulas em mãos, sentindo-me estranhamente deslocada, pois não era aluna, mas também não era totalmente professora. A sensação intrigante de não me reconhecer, o paradoxo de estar em um mundo totalmente novo, porém conhecido, a escola. Dessa vez ela



estava diferente, na verdade eu estava diferente, já não era mais uma aluna, estava assumindo um novo papel naquele lugar. “Quem sou eu aqui e agora?”, “Quando vou sentir que sou uma professora de fato?”, “Como isso vai acontecer?” Dúvidas e mais dúvidas. (J.L., 2019)


Com base nesses questionamentos, propomos uma reflexão sobre como acontece o processo de construção da identidade do professor, afinal, esse é mais um rito de passagem na vida do licenciando, e como todo rito de passagem, há muitos conflitos, medos e um processo gradual de transição que resultará em um profundo amadurecimento pessoal e profissional.

Para falarmos sobre identidade docente, primeiramente, precisamos compreender o sentido de identidade. Pimenta e Lima (2012) explica que a identidade pode ser analisada sob duas perspectivas: uma perspectiva individual e outra coletiva. Enquanto a primeira é constituída pela experiência pessoal, a segunda constitui-se através dos grupos sociais, conferindo-lhes um papel e status social. Assim, a identidade profissional pode ser entendida como uma identidade coletiva, conforme conclui Brzenzinski (2002, p. 8 apud PIMENTA & LIMA, 2012, p.113).

No processo de formação docente, a construção da identidade está presente em diversos aspectos, um deles é a aproximação entre o aprendiz e o professor supervisor, que não apenas tem o objetivo de propiciar momentos de observação da condução da aula, dos métodos e das abordagens utilizadas, mas principalmente de dar oportunidade para que o aprendiz compreenda a figura do professor, pesquise e conheça sobre sua inserção na profissão, suas raízes e a construção de sua identidade ao longo dos anos de experiência. Ainda de acordo com as autoras, a construção da identidade docente está presente também no confronto entre teoria e prática, ou seja, na análise das práticas à luz das teorias, assim como na elaboração de novas teorias com base na investigação. Pode-se, portanto, afirmar que o estágio de formação de professores é também um campo de pesquisa, uma extensão da universidade e, ao mesmo tempo, um elo entre escola, universidade e sociedade.

Compreender esse pensamento, segundo as autoras, é importante para o aprendiz, especialmente no momento do exercício do pré-serviço, no qual ele transita entre duas instituições educacionais de níveis, objetivos e características distintas.

O processo de amadurecimento pessoal e profissional que a formação docente proporciona ao aprendiz considera, além da construção da identidade docente, uma mudança profunda de mentalidade que está diretamente relacionada ao modo que o aprendiz vê a si mesmo, a educação e a escola. Nesse sentido, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) afirma que




as concepções sobre a profissão trazidas pelo aprendiz logo no início do curso de licenciatura são crenças baseadas no senso comum, e o papel das vivências docentes na formação é justamente transformar essas concepções, afastando-as do senso comum e aproximando-as do saber científico por meio da investigação. Ao longo desse processo, o aprendiz desenvolverá competências e características inerentes ao professor reflexivo. Mas afinal quem é esse professor reflexivo e como ele é construído?

De acordo com Rodrigues (2016), ser um professor reflexivo, antes de tudo, é estar envolvido com seu trabalho de forma crítica e responsável, lançando sob seu trabalho um olhar para além dos aspectos técnicos. Ainda de acordo com o autor, ser um professor reflexivo implica identificar os fatores que auxiliam e dificultam a aprendizagem, como por exemplo, questões relacionadas à faixa etária dos alunos, o local em que o conhecimento é ensinado (ex: escolas regulares, escolas de idiomas, universidades e etc.), o objetivo da aprendizagem (ex: leitura, prática oral e outros.), além de questões individuais e sociais. O professor reflexivo procura desenvolver ao máximo as suas competências e, acima de tudo, analisa suas próprias práticas pedagógicas a fim de aperfeiçoá-las.

A reflexão sobre a prática é determinante na vivência de estágios. É o que podemos ver através de relatos retirados de um memorial de formação docente realizado em uma escola pública do município de Natal que atende alunos do ensino fundamental:

Revisei um dos conteúdos estudados pelos alunos utilizando uma abordagem mais tradicional, tendo apenas o quadro como ferramenta principal, também não fiz nenhuma modificação no ambiente, deixei as cadeiras no formato tradicional e observei que minha fala não conquistava a atenção dos alunos, muitos sentados nas últimas carteiras; nem mesmo abriam o caderno para escrever ou participavam da aula. A experiência negativa se repetiu com todas as turmas no primeiro dia de atividades. Ao fim do dia, sentei para escrever sobre o que havia acontecido e refletir sobre a aula para entender o motivo de tamanha frustração. Notei que precisava modificar minha prática, precisava considerar os diversos aspectos relacionados à faixa etária daqueles alunos, pois eram adolescentes entre 13 e 17 anos e eu precisava entender seus interesses e particularidades para poder trabalhar melhor com eles. Recorri a um texto que trata especificamente do ensino de línguas estrangeiras na adolescência, lido na disciplina de estágio supervisionado: *Adolescentes e a aprendizagem de uma língua estrangeira: características, percepções e estratégias*, escrito por E. A. Bassos, no qual a autora defende que o processo de ensino-aprendizagem de adolescentes precisa ser diferenciado e este é influenciado por diversos fatores biológicos, cognitivos, afetivos e socioculturais. O texto aborda também alguns aspectos psicológicos do desenvolvimento na adolescência e as características do comportamento nessa fase. Como processo natural iminente ao período de transição que é a adolescência, muitos deles tendem a ser agressivos e transgressivos mediante regras, nesse período cresce a necessidade por auto afirmação e o medo da frustração e da falha, principalmente em frente aos demais, é um fator predominante entre eles, por isso é importante que o professor proporcione experiências positivas, dando-lhes oportunidade de mostrar seus talentos e conhecimentos. A autora também fala da importância de aproximar o ensino de línguas da realidade deles, ou seja, o professor precisa estar atento aos




interesses específicos desses alunos e buscar promover uma aula que agrega o conhecimento necessário a ser aprendido e os interesses do público-alvo. A partir da leitura, pude fazer uma reflexão mais aprofundada e resolvi modificar completamente a aula seguinte. Primeiramente, modifiquei a configuração das carteiras, de modo que todos pudessem participar ativamente da aula sem que ficassem isolados atrás dos demais colegas. Também resolvi mudar a metodologia adotando dinâmicas em grupo e repensando minha própria postura diante deles. Busquei me aproximar de todos de modo a ouvi-los mais, estimulando-os a expressar suas opiniões e a ouvir também os colegas. O resultado na aula seguinte foi extremamente positivo. A recepção dos alunos foi excelente, a atenção e a participação na aula também tiveram uma melhoria muito satisfatória (J.L., 2019).

A experiência acima relatada, que iniciou de forma negativa, só pôde terminar de forma satisfatória mediante a reflexão sobre a prática com o auxílio da escrita de narrativas docentes, após cada prática realizada. Oliveira (2011) afirma que a narrativa, sendo uma forma de descrever as vivências do autor, possibilita que o mesmo tenha conhecimento sobre si e reflita sobre suas próprias práticas. Assim, a narrativa potencializa o processo de reflexão pedagógica que permite aos autores, por exemplo, compreender as causas e consequências de determinados acontecimentos em suas práticas pedagógicas e então tomar atitudes adequadas para aperfeiçoar suas experiências, exatamente como ocorreu no relato mencionado.

A pesquisa autobiográfica comporta uma variedade de procedimentos de recolha como diários, biografias, portfólios, memoriais, entre outros, bastante utilizados nas pesquisas da área educacional. De acordo com Souza (2010), a pertinência do trabalho centrado na autobiografia justifica-se por sua constante vinculação dialética entre as dimensões teórica e prática do trabalho docente – elementos complementares nos estágios de ensino e formação. Os memoriais, enquanto recurso de narratividade, são situações que envolvem uma carga emotiva intensa, trazem à memória as emoções positivas ou negativas para o sujeito que as vivenciou e representam algumas vezes momentos decisivos para mudanças, transformações etc.

Nessa mesma perspectiva, a investigação na sala de aula, considerando suas características próprias, é uma preocupação da pesquisa-ação. O ciclo através do qual a pesquisa-ação se realiza, de acordo com Tripp (2005), é norteado pela ação e investigação. Dentro deste ciclo temos o planejamento de ações para melhoria da prática; ação para implementação das melhorias; o monitoramento e descrição dos efeitos da ação; e a avaliação dos resultados. A pesquisa-ação difere-se da pesquisa científica tradicional, pois ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e limita-se pelo contexto e pela ética da prática. Não há pesquisa-ação sem reflexão e transformação. Não há professor profissional que não seja pesquisador de suas ações.




Para nos aprofundarmos ainda mais no processo de formação docente, especificamente dos professores de línguas estrangeiras, precisamos também falar sobre alguns desafios que compõe a trajetória desses aprendizes, numa perspectiva crítica e contextualizada. Para este profissional em formação, o desafio da trajetória se torna ainda maior, pois perpassa, entre outros, os aspectos pedagógicos, linguísticos e culturais. Conforme afirma Rodrigues (2016), ser um bom professor implica não apenas dominar o conteúdo de sua área de atuação, mas saber o que fazer com o conteúdo que domina, saber como ensiná-lo e ter consciência de que conhecimento se constrói e se troca, portanto, não acaba junto com a graduação. Marcuschi (2009, p.11 apud RODRIGUES, 2016, p.22), por sua vez, afirma que a formação do profissional de letras é a formação de um cidadão capaz de agir na construção do conhecimento junto à sociedade, sua intelectualidade não se caracteriza simplesmente pelo domínio de diversos conhecimentos culturais, históricos e temáticos em sua área, mas por sua capacidade autônoma, crítica e ética. Portanto, a formação intelectual do profissional de letras deve ser cada vez menos centrada em acumulação de conhecimento e cada vez mais centrada em desenvolvimento crítico e construção da autonomia.

Tal concepção compartilhada pelos teóricos parece ser antagônica à realidade da educação brasileira. Nóvoa (2007, p.14 apud RODRIGUES, 2016, p.22) afirma que a formação dos professores por vezes é excessivamente teórica e por outras vezes excessivamente metodológica, o que acaba resultando em profissionais cheios de teorias, livros e teses na cabeça, mas não sabem como tudo isso se transforma em prática. Nesse sentido, a autora defende uma formação centrada na prática e na análise dessas práticas, pois o que forma o sujeito não é a prática em si, mas a reflexão sobre a prática.

A constatação de Nóvoa sobre a predominância de conteúdos teóricos e metodológicos sobre os práticos parece ser uma realidade muito presente na maioria dos cursos de licenciatura do país, pois em grande parte deles os estágios, ou seja, as práticas são iniciadas nas últimas etapas do curso, assim, a teoria vem primeira e a prática depois. Tal fato gera uma extrema ansiedade no aluno por uma primeira experiência positiva, o que muitas vezes não acontece.

Lembro da minha primeira experiência de estágio como um momento de grande choque, pois a expectativa por uma experiência positiva, após tanto tempo de preparação teórica, me fez acreditar que eu estava preparada, no entanto a realidade que encontrei na escola foi completamente diferente daquilo que eu havia imaginado. A teoria pareceu, à primeira vista, algo distante e impraticável mediante tantas limitações enfrentadas pelos professores e gestores daquela instituição. A primeira limitação que percebi foi a carga horária da disciplina que, além de baixa, era fragmentada, fato que tornava mais difícil o trabalho de qualidade com as




seqüências didáticas. Eram apenas duas aulas por semana em cada turma, cinquenta minutos pouco proveitosos mediante uma sala extremamente lotada e uma metodologia de aula completamente desinteressante e descontextualizada (J.L., 2019).

Trazendo para um contexto geral, tal situação agrava-se mediante as deficiências na formação docente, tratando do nosso alvo principal, que é formação do professor de línguas estrangeiras. Consolo, Martins e Anchieta (2009, apud RODRIGUES, 2016, p. 17) afirmam que um grande percentual de alunos formados em cursos de letras não possui nível satisfatório de proficiência na língua para atuar como professor de língua estrangeira (LE). Essa é uma das barreiras mais frequentes na formação de professores de LE, principalmente se consideramos que este deve dominar uma língua que é pouco utilizada cotidianamente no seu contexto social, e ainda conhecer aspectos culturais que parecem estar tão distantes. Como se não bastassem tantas limitações e desafios a serem superados pelos profissionais da educação já citados, estes ainda precisam lidar com um sistema educacional engessado e uma legislação imediatista.

Muitas vezes os objetivos traçados pela legislação educacional acabam por estagnar o desenvolvimento da educação em função dos problemas enfrentados pela gestão e pelos docentes, como uma espécie de conformismo sem qualquer perspectiva de avanço. É o que podemos observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (3º e 4º ciclos do ensino fundamental), no que diz respeito ao ensino de língua inglesa quando orienta aos professores que trabalhem com ênfase na habilidade de leitura sob a justificativa de que os professores não possuem um nível adequado de proficiência oral na língua e que as necessidades imediatas dos alunos parecem estar ligadas à leitura técnica e de lazer.

Ora, uma vez que as dificuldades são identificadas (ex: deficiência na proficiência oral dos professores) é preciso investir na formação dos mesmos ao invés de limitar os conhecimentos e a ênfase de ensino do aluno em detrimento dessa deficiência. Entendemos que muitos são os desafios para os professores em formação, assim como para aqueles que estão em atuação há muito tempo, e que há uma grande necessidade de ter “ousadia” para se agir como um professor reflexivo no contexto atual, ou seja, ousadia para romper o sistema engessado.

Podemos ver, através dos relatos, que construir nos professores em formação uma postura investigativa e reflexiva, de fato, produz autonomia ao proporcionar-lhes a percepção



de suas próprias falhas e potenciais, tornando-os capazes de tecer seu próprio caminho rumo à consolidação dos conhecimentos aprendidos:


Na última aula do estágio me propus a trazer uma aula mais dinâmica e divertida para todos. A princípio, eu havia planejado fazer a aula na biblioteca da escola, porém com alguns imprevistos tive que transferir para a sala de vídeo. Felizmente, a mudança de local não atrapalhou a condução da aula e consegui seguir com o plano até o final. Propus aos alunos um “concurso de repentistas” interligando literatura com música por meio do cordel. No concurso eles receberam o desafio de “cantar” um cordel em ritmo de repente. Inicialmente poucos alunos tiveram a coragem de se expor e tentar, fui então a primeira voluntária a tentar, e em pouco tempo os demais começaram a se voluntariar, alguns obtendo êxito na tentativa, outros nem tanto, porém todos foram recompensados pela coragem de tentar. Vendo o entusiasmo deles com o desafio, recordei o texto de E. Bassos sobre o ensino de línguas estrangeiras na adolescência citado anteriormente, no qual a autora enfatiza a necessidade do professor proporcionar aos alunos experiências positivas que os encorajem a expor seus pensamentos, talentos e habilidades. Refletindo posteriormente sobre a experiência, percebi que administração do tempo em sala de aula estava evoluindo cada vez mais e entendi a importância de fazer um planejamento flexível, pois imprevistos podem acontecer a qualquer momento. No fim da aula, a avaliação dos alunos foi muito positiva, de modo que me tocou profundamente e pude sair de lá com grande satisfação e a sensação de dever cumprido. (J.L., 2019)

As universidades podem até não dar conta de todas as demandas da formação dos profissionais docentes na atualidade por diversos motivos, no entanto, o que não se pode perder de vista é a formação crítica desses profissionais. Conforme afirma Rodrigues (2016, p.31), a formação crítica é o elemento que traça a linha divisória entre mediocrização e a formação de profissionais conscientes, entre as universidades meramente prestadoras de serviço e as universidades verdadeiramente formadoras.

A formação crítica de professores é constituída através de um processo complexo no qual a reflexão sobre a ação é parte integrante indispensável e o memorial de formação docente tem o papel de propiciar tal oportunidade de refletir sobre as práticas, melhorando-as e incentivando a investigação em sala de aula. Os relatos mencionados neste trabalho são um exemplo da importância que o memorial tem no processo de formação docente e mostram que o ensino e a aprendizagem torna-se muito mais significativas mediante uma formação crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui refletimos sobre o complexo processo de formação de professores, assim como os desafios inerentes a ele. Percorremos em nossa rescrição, amplamente, desde os aspectos da formação da identidade docente durante o estágio, a importância da postura investigativa do professor, o importante papel do memorial de formação docente no processo de construção do profissional, bem como sua preparação para a práxis – a prática guiada pela teoria.



O exercício da profissão docente exige um constante processo de criatividade e renovação, ou seja, um bom professor jamais pode deixar de se renovar em termos de conhecimento e preparação, pois o ato de ensinar também implica aprender o tempo todo. É preciso, a cada novo plano de aula, repensar estratégias, avaliar os interesses dos alunos, considerar as particularidades de cada turma, reavaliar práticas e ampliar conhecimentos através da reflexão que pode ser proporcionada pelo memorial de formação docente. Este, portanto, mostra-se um elemento indispensável na construção de profissionais docentes autônomos, críticos e preparados para o exercício da docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GHEDIN, Evandro. OLIVEIRA; Elisângela Silva de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

OLIVEIRA, Rosa Maria Anunciato. **Narrativas:** contribuições para a formação de professores, para práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. Revista de educação pública, Cuiabá, V.20, n.43, maio/ago. 2011, p.289-305.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. Revisão técnica José CerchiFusari. 7ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. **A formação do professor de língua estrangeira no século XXI:** entre antigas pressões e novos desafios. Londrina, Signum: estudos da linguagem, v.19, n. 2, dez. 2016, p.13-34.

SOUZA, E. C. **Autobiografia Docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. São Paulo, Educação e pesquisa: v.31, n.3set/dez. 2005, p.443-466.



CAPÍTULO 8

A LITERATURA INFANTIL: CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM INFANTIL

Ricardo Augusto Elói da Silva, Graduando em Pedagogia – Uninassau
Kátia Farias Antero, Mestre em Filosofia da Educação, Faculdade São Bento e Docente de Pedagogia, Uninasau. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação, Cultura e Diversidade – NUPEDI/IFPB – CNPQ

RESUMO

Tendo em vista que atualmente alguns professores buscam apenas trabalhar com os pequenos textos que acompanham o livro didático, este trabalho tem como objetivo incentivar e aprimorar as crianças para uma boa leitura auxiliando na interpretação. A intenção de todo o trabalho efetuado os alunos de primeiro ano do Ensino Fundamental apresentar um melhor desenvolvimento através das leituras infantis brasileiras. A pesquisa foi posta no Centro Educacional André Celestino de Gouveia, situada na cidade de Soledade/PB, registrada através de fotos e vídeos durante todo o processo da prática e resultados durante a coleta de dados. Para tanto nos apoiamos em estudos científicos de Cademartori (1987), Lajolo (2004), dentre outros. Como resultados da investigação percebemos a interação e o desejo de quererem buscar esses novos conhecimentos através da leitura, construindo ideias na imaginação, formando novo saberes, despertando dúvidas e interesses. Ressalta-se ainda, a relevância da literatura para aguçar o despertar à leitura ocupa um lugar primordial nas ações pedagógicas e aprendizagens.


PALAVRAS-CHAVES: Literatura, Interpretação, Conhecimento, Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Mesmo diante de tantos avanços e pesquisas a cerca da prática docente, muitos professores aplicam metodologias ultrapassadas de ensino, sem considerar a importância da forma didática e a prática da leitura em sala de aula.

Nós, alunos do curso de Pedagogia, preocupados com o caminhar dos alunos e com a maneira de ensino de alguns professores, buscamos métodos, ideias, dinâmicas e de maneira que contribua para a formação de alunos leitores aguçando a imaginação e atenção não apenas das crianças, mas também envolvendo aos professores nesse processo.

A prática do profissional do ensino exige uma boa leitura e escrita a fim de corresponder ao domínio de uma linguagem padrão que é inerente ao docente em ação, bem como para sua atuação no mercado de trabalho. Quando isso e uma estabilidade no pensamento do professor automaticamente seu compromisso com a formação da criança



reflete-se em suas metodologias de ensino e forma de estreitar o espaço entre aquilo que se aprender e quem aprende e nada melhor do que aprender brincando.

A forma lúdica nos traz a possibilidade de aprender com interação, atenção, posicionamento e interesse. É na infância que o desejo de brincar se torna mais atraente, então a música, a leitura pausada com interpretação e dinâmicas fazem com que a criança avance no aprendizado e busque novos caminhos facilitadores para um melhor entendimento. Assim, é preciso estar relacionado ao mundo da infância com os diversos saberes. Lourenço Filho (1943), afirma que:


Há uma ‘literatura’ específica para as crianças, justamente porque estas a consomem; porquanto se torna possível levar-lhes a emoção estética, através das letras, nas condições naturais de seu gradativo desenvolvimento mental, emocional e cultural. (LOURENÇO FILHO, 1943, p. 157).

Nosso objetivo visa apresentar métodos dinâmicos, interativos, interpretativos e caminhos para uma melhor leitura com aprendizagem, através das leituras infantis que são exploradas em sala de aula. Trabalhos como esse são proveitosos e atrativos a todos os profissionais que tenham interesse em como melhorar a prática pedagógica relacionada com leitura e a forma de se expressar.

LITERATURA INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES

Na época em que a literatura infantil realmente passou a ser para esse público (especificamente no século XVIII), as crianças estavam começando a serem vistas como crianças, principalmente no caminho da leitura. Antes, o que os pais destas crianças liam, elas também liam. Assim, dificultava-se a aprendizagem para crianças que ainda não compreendiam tanto algumas palavras destes livros usufruídos pelos pais. Neste mesmo século, era mais difícil o pobre ter acesso aos livros que muitos consideravam “grandes leituras”. Entretanto, conseguiam acessar possíveis, como por exemplo: as lendas e contos folclóricos (conhecida também por literatura de cordel). Já as crianças do mais rico liam os grandes clássicos.

Com o decorrer do tempo, houve muitas modificações em relação a leitura de literatura e, os contos folclóricos inspiravam os contos de fadas, Tendo um bom crescimento e reconhecimento de grandes obras e autores, entre eles: Carlos Jansen, Figueiredo Pimentel, Coelho Neto, Olavo Bilac e Tales de Andrade com suas respectivas obras: “Contos seletos das mil e uma noites”, “Contos da Carochinha”, entre outros. Foram eles que, no Brasil, deram os primeiros passos para a literatura infantil. Porém, um dos mais conhecidos escritores



da literatura infantil brasileira é Monteiro Lobato, apresentando suas principais obras: “Urupês”, “Cidades Mortas”, “Ideias do Jeca Tatu”, “Negrinha”, dentre outras.

No entanto, a busca pela leitura do livro impresso nos dias atuais está entrando em desuso. Muitos professores e crianças preferem o livro em formato e-book. Isso não quer dizer que a sociedade está lendo menos, muito pelo contrário. Nunca se leu tanto quanto essa geração porque a leitura perpassa os limites de uma página. Ler faz parte do cotidiano dos sujeitos e se encontra em toda parte nos mais variados contextos.

Ninguém nasce sabendo ler, aprende-se a ler a medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros. (LAJOLO, 2004, p. 7).

Devido ao avanço dos recursos tecnológicos a busca por leituras além do livro físico tem ganhado novos espaços através de outros meios como computador, celular, *tablet*, propiciando informações mais rápidas e detalhadas. Essa velocidade facilita o interesse dos alunos que hoje não tem mais a paciência e gosto de procurar informações sentindo o tato no livro. O que é uma pena!


Mas, independente de livro impresso ou e-book o importante mesmo é que as crianças e professores não se esqueçam do quanto essas obras influenciam na construção contínua do ser, principalmente daqueles que estão na faixa etária pertinente a infância.

Vale destacar que a escolha da literatura a ser trabalhada precisa condizer com a faixa etária das crianças a fim de mediar o conhecimento e o aprendizado presente significado. De acordo com Cademartori (1987, p. 22 e 23)

A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. Veículo do patrimônio cultural da humanidade, a literatura se caracteriza, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão do já estabelecido.

Para obter mais sucesso na aquisição da leitura é necessário atender a necessidade do educando, de modo que a compreensão seja efetiva da melhor maneira, e que o texto ou livro esteja dentro do seu universo apresentando de maneira mais lúdica, realizando a junção do prazeroso com o produtivo para alcançar melhores resultados. De acordo com Cunha (1974, p.45) é enfatizado que:

A Literatura Infantil influi e quer influir em todos os aspectos da educação do aluno. Assim, nas três áreas vitais do homem (atividade, inteligência e afetividade) em que



a educação deve promover mudanças de comportamento, a Literatura Infantil tem meios de atuar. (CUNHA, 1974, p. 45)

O texto literário é essencial para os alunos, pois envolve sua imaginação, percepção e sentimento. O estudo de Bordini (1985, p. 27-28) salienta firmemente que: “os textos literários adquirem no cenário educacional, uma função única, singular: aliam à informação o prazer do jogo, envolvem razão e emoções numa atividade integrativa, conquistando o leitor por inteiro e não apenas na sua esfera cognitiva”.

No entanto, existem muitos professores que trabalham com a literatura infantil apenas como um “preenchedor de tempo e espaço” sem dá a importância devido ao trabalho com, excluindo o espaço para a conversa e o debate das crianças sobre o que foi lido. Porém, uma das partes mais importante da leitura é o entendimento, a conversa, a opinião, tanto do leitor quanto ouvinte.

METODOLOGIA

Para colhermos os dados, realizamos uma pesquisa bibliográfica e também de campo, tratando-se de uma pesquisa qualitativa e de campo. Além de utilizarmos recursos que nos ajudaram a analisar as informações como anotações diárias, registros de imagens e vídeos, livros infantis, materiais concretos baseado na leitura, peça teatral, dança, registros fotográficos, leituras teóricas, experiência e dentre outros.

Com o intuito de despertar o interesse pelas leituras infantis brasileiras, buscamos trabalhar métodos, ideias e maneiras para que as crianças tivessem a atenção voltada à leitura. Com isso, a apresentação *in lócus*, juntamente com dinâmicas, dança e montagem de brinquedos para a leitura, renderam significativos resultados.

O período de coleta de dados e análises de pesquisa perdurou por uma semana. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do 1º ano do ensino fundamental, desenvolvidos por nós e pelas professoras destas turmas. A escola para qual levamos essas ideias foi o Centro Educacional André Celestino de Gouveia, uma instituição privada de ensino infantil e fundamental, situada na cidade de Soledade/PB.

Em sala de aula trabalhamos uma das grandes obras de Monteiro Lobato: O Pica-Pau Amarelo (1939). O foco principal além da leitura interpretativa e o despertar pelo gosto da literatura, foram trabalhar o convívio em meio à sociedade e nossos desafios.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Escolhida a escola, o Centro Educacional André Celestino de Gouveia, nossa primeira ação foi pedir autorização ao diretor para a investigação do trabalho com literatura. Logo em seguida, apresentamos a proposta de uma melhor leitura para os alunos, formas dinâmicas para as professoras ministrarem as aulas com literaturas com incentivos.

Autorização concedida da direção, o próximo passo foi a solicitação da autorização da professora das turmas escolhida. Após apresentarmos nossas propostas, ela ficou ansiosa com nossas idéias, aguardando pelas práticas e também se mostrou receptiva a aprender em como melhorar suas ações com o trabalho com a literatura infantil.

No primeiro dia, levamos a história do Pica-Pau Amarelo. Fizemos uma leitura interpretativa e, em seguida, realizamos uma roda de conversa. Cada aluno falou um pouco do que acharam da leitura, como seria melhor, de que forma eles gostariam de escutar, quais livros costumavam ler e isso nos despertou, fazendo com que nos outros dias trabalhássemos de forma mais dinâmica. Essas práticas forma realizadas no mesmo dia com horários diferentes com as turmas.

No decorrer das visitas na escola e da realização desta pesquisa, levamos alguns materiais para que preparássemos junto a eles uma caixa da leitura, onde as crianças, auxiliadas por sua professora, iriam buscar palavras na história da literatura contada.

Figura 1 – Utilização da Caixa de leitura



Fonte: arquivo pessoal

Na imagem acima, as crianças estão utilizando a Caixa de Leitura, que junto aos professores, elaboraram e utilizaram não só no momento da realização do trabalho, mas também em outras aulas, assim propiciando a dinamicidade no aprendizado.

A Caixa de Leitura tem a função de trabalhar o lúdico, o incentivo as crianças na leitura, pois, para esta prática elas tinham que ler o livro, buscar uma palavra, escrever em um papel, colocar na tampa da caixa e formá-la. Mas, para encontrar as letras que formam cada palavra, as crianças tinham que procurar entre várias letras que estavam embaralhadas e coladas em uma tampa de garrafa. Ao encontrá-las, os alunos logo iam rosqueando no gargalho da garrafa e assim, formando a palavra escolhida.

O trabalho com a literatura não foi apenas de contação da história por nossa parte. As atividades em grupos também foram desenvolvidas de maneira que uns liam para os outros de forma dinâmica e interativa (figura 2).

Figura 2 – Leitura em grupo



Fonte: arquivo pessoal

Nesta imagem, os alunos se juntaram para ter uma leitura em grupo e cada colega lia uma parte do livro. Logo depois, em uma roda de conversa, debatiam sobre a leitura, onde a professora fazia as seguintes perguntas: “você acha que leu rápido demais?”, “Quais os personagens apresentados no livro?”, “Qual o personagem principal?”, “Qual a dificuldade que você teve ao ler este livro?”.

Através desses questionamentos, o espaço foi aberto para que os alunos também debatessem sobre o livro. Este espaço de diálogo é importante que haja interação entre alunos e professor. Deixamos evidenciado à professora o quanto esse momento de escuta é relevante para todo o processo de ensino e aprendizagem.

Como estávamos em um período junino, propomos a professora que sugerisse a turma que pesquisassem uma música da época que também representasse a história de Monteiro Lobato trabalhada em sala de aula. Acatando nossa proposta, a professora fez a solicitação aos alunos e após, fez uma votação entre todos para escolher uma música e representá-la na culminância das atividades com a literatura. A idéia seria apresentá-la em dança a toda comunidade escolar (figura 3).

Figura 3 – Roda de dança




Fonte: arquivo pessoal

Concluída as atividades, a professora novamente abriu espaço para o diálogo com os alunos para ouvi-los a respeito do que acharam de todas as atividades que realizaram através do trabalho com a obra infantil. Percebemos que todos ficaram muito envolvidos com as ações propostas com satisfação. Ainda questionaram a docente quando escolheria outra literatura para fazer outras atividades semelhantes, o que evidenciou positivamente o quanto as ações pedagógicas utilizando a literatura infantil como subsídio incentiva a leitura.

CONCLUSÃO

A realização deste trabalho foi prazerosa, pois identificamos através dos agradecimentos e das conversas entre os alunos que eles gostaram bastante e ficaram felizes por realizarem dinâmicas para uma melhor leitura, sendo ela interpretativa, pausada ou dinamizada. Buscaram escutar melhor o que a professora repassava a cada atividade procurando se envolver e questionar se posicionando.



A forma lúdica e envolvente com a literatura foi abordada durante o período de uma semana motivou aos alunos procurarem a leitura de outras obras para que fossem exploradas da mesma forma que a de Monteiro Lobato foi.

A nossa contribuição para a prática da professora também foi interessante, uma vez que a ela nos agradeceu pelo novo olhar que estava tendo com o uso da literatura em sala de aula a partir daquele momento percebendo que as ações metodológicas com literaturas infantis vão além de contação de histórias. Ou seja, houve um despertar não apenas dos alunos, mas também da professora regente.

Partindo dos resultados obtidos, a docente deseja trabalhar a leitura de um modo melhor que antes, através desta experiência, aguçando a leitura expressiva, dinâmica e bem interpretativa, uma vez ter alcançado o olhar mais atrativo das crianças à literatura infantil despertando na apenas o prazer de ler, mas a interação social no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BORDINI, M. G. Literatura na escola de 1º e 2º graus: por um ensino não alienante. Perspectiva – **Revista do CED**. Florianópolis: UFSC, 1985.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 3. Ed. São Paulo, S.P.: Editora Brasiliense S.A., 1987

CUNHA, M. A. A. **Como ensinar Literatura Infantil**. 3. ed. São Paulo: Discubra, 1974, p. 45.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2004.

LOURENÇO FILHO, M. B. Como aperfeiçoar a literatura infantil. **Revista Brasileira (RJ)**, v. 3, n. 7, p. 146-169, set. 1943.



CAPÍTULO 9

A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Leociléa Aparecida Vieira, Colegiado de Pedagogia, UNESPAR
Elizabeth Regina Streisky de Farias, Colegiado de Pedagogia, UNESPAR
Denise Maria Vaz Romano Franca, Colegiado de Pedagogia, UNESPAR


RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a pesquisa como princípio educativo enquanto proposta metodológica inovadora à construção do conhecimento. Salienta de que apesar de este estudo ter como foco o ensino universitário, entende-se que a educação, centrada na pesquisa, pressupõe o ato de (des)construção permanente, considera que o espírito perquiridor deve estar presente (e é o mesmo) em todas as fases educativas – da educação infantil à pós-graduação – o que distingue cada momento é o processo de busca e o propósito em cada uma das etapas. Essa reconstrução requer habilidade, envolve competência para saber pensar e questionar o que se sabe, aprender a aprender e reelaborar saberes. A metodologia adotada neste estudo é de cunho exploratório e se caracteriza pela pesquisa bibliográfica, a qual se ancorou em autores consagrados que versam sobre o assunto, especialmente, nas obras de Pedro Demo *Educar pela Pesquisa* e *Pesquisa: princípio científico e educativo*. Alerta de que na proposta da pesquisa como princípio educativo o professor é orientador do estudo. Ele norteia o processo de aprendizagem e, em vez de pesquisar pelo aluno, ele o estimula a querer saber mais e desperta sua curiosidade. O aluno é o agente da aprendizagem, tornando-se um estudioso autônomo, capaz de buscar por si mesmo os conhecimentos, formar seus próprios conceitos e opiniões. Por fim, conclui que ao adotar esta metodologia como opção pedagógica há um longo caminho a ser percorrido, haja vista, que, na maioria das vezes, o aluno não adquiriu o hábito pela pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa educacional, educação pela pesquisa, metodologia de ensino, formação de professor

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

As práticas de pesquisa têm demonstrado uma fragmentação do conhecimento. Acredita-se que isso se deve aos avanços tecnológicos que possibilitam o acesso a tantas informações e, simultaneamente, se tem muito, mas pouco se conhece com propriedade. Assim, pode-se afirmar que, na maioria das vezes, o conhecimento fica reduzido ao senso comum. Isso se deve, em parte, à falta de clareza sobre a essência e/ou conceito de pesquisa por parte de professores, o que, conseqüentemente, acarreta uma orientação imprecisa aos alunos sobre o que é e como se faz pesquisa.



Neste sentido, a pesquisa como princípio educativo torna-se uma excelente opção metodológica na trilha da construção do conhecimento, pois compreende a investigação como prática de criação, de desejo de conhecer e de descoberta. Mediante uma prática intencional, possibilita ao indivíduo, reconstruir o conhecimento tornando-o sujeito de sua própria história.

Frente ao exposto, este estudo tem por intuito refletir sobre a pesquisa como princípio educativo bem como descrever os momentos vislumbrados nesta proposta metodológica para que uma pesquisa se efetive de fato em sala de aula, quais sejam: o questionamento, a construção de argumentos e a comunicação.

É mister salientar que este é um estudo de cunho exploratório e a fim de buscar suporte teórico ao assunto proposto adotou-se como opção metodológica a pesquisa bibliográfica. Assim, inicialmente realizou-se levantamento bibliográfico no intuito de levantar as obras pertinentes sobre o assunto. Selecionaram-se os autores que realizaram uma síntese sobre o significado da pesquisa como base da construção do conhecimento, dentre eles, Chizzotti (2001); Marques (2008); Moraes, Galliazzi e Ramos (2004); Pádua (1988) e, especialmente, Pedro Demo (1993 a 2009), particularmente, *os livros Educar pela Pesquisa e a Pesquisa: princípio científico e educativo*.

A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: EM BUSCA DE SIGNIFICADOS


[...] quem põe o seu filho na escola espera que ela cumpra com seu papel mais importante que – ao contrário do que muita gente pensa, professores inclusive – não é apenas “transmitir conteúdos”, mas sim ensinar a aprender. (Marcos Bagno)

A pesquisa como princípio educativo compreende a investigação como prática de criação, de desejo de conhecer e de descoberta. Mediante uma prática intencional, possibilita ao indivíduo, reconstruir o conhecimento tornando-o sujeito de sua própria história. Nas palavras de Minayo (2002), “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”.

Chizzotti (2001, p. 106), menciona que

o ensino ganha significado novo quando propicia o prazer da descoberta e a importância do conhecer, quando provoca a observação, mobiliza a curiosidade, move a busca de informações, esclarece dúvidas e orienta as ações; em suma, quando supre as necessidades vitais do discente.

Para isso, é necessário compreender, tal como propõe Demo (1996) que a pesquisa e a educação são processos coincidentes, pois ambas combatem a ignorância; valorizam o



questionamento; dedicam-se ao processo reconstrutivo; incluem confluência entre teoria e prática; opõem-se à condição de objeto e a procedimentos manipulativos e condena a cópia como reprodução do conhecimento.

Köche (1997, p, 18), alerta que

apesar de a natureza da ciência ter evoluído, a escola continua a ensinar conhecimentos prontos, cultivando uma ciência imóvel, onde os acréscimos são apenas continuação do que já está estabelecido. O professor se transformou em um “auleiro”, transmissor de verdades estáticas. Está tão enraizada essa forma de desenvolver o ensino, que o próprio aluno reclama quando não recebe informações esquematizadas, apontando para a resposta certa. E o bom professor é aquele que consegue dar espetáculo de ilusionismo: demonstrar como verdadeiro e imutável o saber que está em permanente revolução.

Esse fato é extremamente vivenciado, em função do ensino tradicional, ainda dominante. Na universidade, manifesta-se com maior intensidade, pois o aluno passa por toda a educação básica acostumado a receber a informação de forma transmissiva.


Na graduação, é comum o aluno que ao ter contato com uma proposta diferenciada, tal como o educar pela pesquisa ou até mesmo a disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica, vista como o caminho para novas descobertas, opor resistência. Assim, essa etapa da escolarização exige, por parte do acadêmico, que vá além do silêncio, da atenção e da cópia e passe a leituras, interpretações, diálogos constantes na busca de uma verdade que poderá não ser a última. Muitas vezes, essa proposta acaba sendo mal interpretada, até por outro docente; aquele que continua a incentivar reprodução do conhecimento.

Pádua (1988, p. 149) alerta que

na vida acadêmica, o termo “pesquisa” tem designado uma ampla variedade de atividades desde a coleta de dados para a realização de seminários à realização de pastas-arquivo com recortes de jornais e revistas sobre um assunto escolhido pelo professor, ou mesmo uma forma de resumo, coleta indiscriminada de trechos de vários autores sobre um determinado tema, resultando uma “colcha de retalhos” praticamente inútil ao processo de aprendizagem.

No educar pela pesquisa isso é inviável. O professor é orientador do estudo. Ele norteia o processo de aprendizagem e, em vez de pesquisar pelo aluno, ele o estimula a querer saber mais e desperta sua curiosidade. O aluno é o agente da aprendizagem, tornando-se um estudioso autônomo, capaz de buscar por si mesmo os conhecimentos, formar seus próprios conceitos e opiniões.

Brandão (2003, p. 167) afirma que



a passagem progressiva de um ensino centrado no dizer a palavra sabida para uma aprendizagem fundada no buscarmos juntos a palavra que nos diga algo, por meio de uma alternativa qualquer de investigação partilhada, transforma uma turma passiva de alunos em uma comunidade ativa de criação de aprendizados. Ela funda a comunidade aprendente, não tanto pelos conteúdos disciplinares que articula, mas pelos processos interativos por meio dos quais o “ensino de” se funde na “aprendizagem através de” e gera, passo a passo, experiências de vivências dialógicas de saber.

A pesquisa em sala de aula transforma professor e aluno em parceiros na busca e na construção do conhecimento, conjugando teoria e prática como aliadas no processo educativo. São oportunas as palavras de Demo (1996, p. 9), de que “o aluno não vai à escola para assistir à aula, mas para pesquisar, compreendendo-se por isso que sua tarefa crucial é ser parceiro de trabalho, não ouvinte domesticado”.


Rubem Alves (2000, p. 22) compartilha com o exposto ao mencionar que “não queremos alunos que saibam de cor os mapas e os seus caminhos já conhecidos. Para isso basta a memória. Queremos alunos que, sabendo a ‘linguagem’ dos mapas, sejam capazes de encontrar os caminhos em mapas que nunca viram [...]”.

Dessa maneira, para que pesquisa se torne um princípio educativo, é necessário despertar no aluno o interesse, que eles compreendam para que serve, onde e como poderão utilizar determinado conhecimento, pois

se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa, se não quisermos alimentar a ciência como prepotência a serviço de interesses particulares. Transmitir conhecimento deve fazer parte do mesmo ato de pesquisa, seja sob a ótica de dar aulas, seja como socialização do saber, seja como divulgação socialmente relevante (DEMO, 2009, p. 52).

Pesquisar como princípio educativo significa reconstruir processos e produtos específicos da aula – por exemplo, construção de materiais didáticos; elaboração de proposta pedagógica própria; exercitar a leitura e a escrita com argumentos claros e fundamentados, entre outros (DEMO, 1996).

Por isso, a pesquisa deve iniciar com um levantamento dialógico sobre o que os alunos (que mistérios) querem desvelar, sobre que problemática gostariam de investigar, pois, conforme Demo (1996, p. 8) “a pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade”.



Pelo exposto, a pesquisa deve ser concebida como atitude cotidiana em que docentes e discentes desenvolvem o questionamento reconstrutivo diário, com o qual se reconstrói a realidade de forma significativa.

Moraes; Galliazi e Ramos (2004, p. 11) assinalam que

a pesquisa em sala de aula pode ser compreendida como um movimento dialético, em espiral, que se inicia com o questionar dos estados do ser, fazer e conhecer dos participantes, construindo-se a partir disso novos argumentos que possibilitam atingir novos patamares desse ser, fazer e conhecer, estágios esses estão comunicados a todos os participantes do processo.

Este processo é cíclico e exige a participação de todos os sujeitos envolvidos.

PRESSUPOSTOS DA PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

No educar pela pesquisa três momentos devem ser vislumbrados da pesquisa em sala de aula: o questionamento, a construção de argumentos e a comunicação.


Esses mesmos pressupostos são descritos por Demo (1996) na proposta da pesquisa como princípio educativo: o questionamento reconstrutivo e a emancipação, os quais englobam teoria e prática, qualidade formal (inovação pelo conhecimento) e política (intervenção ética e cidadania) e a argumentação que tem como sustentação o aprender a aprender, aprendizagem construída por meio da elaboração pessoal.

A problematização é o ponto de partida de toda pesquisa. Oliveira (2009), expõe que

não é possível pesquisar temas, mas somente problemáticas: preciso ter perguntas para serem respondidas. Fazer pesquisa é responder a perguntas cujas respostas não tenho de antemão. **Só que fazer perguntas não é tão fácil quanto parece.** Fazer perguntas não é banal. Muita gente não sabe fazer perguntas, desenvolver as perguntas, associar conjuntos de perguntas de modo a formar problemáticas. Muitas pessoas têm dificuldades em entender determinadas questões porque não conseguem formular as perguntas adequadas sobre elas (*sem grifos no original*).

Nessa perspectiva, retoma-se a seguinte questão: sem problema não há pesquisa. Aqui, nesta investigação, a resposta a esta pergunta está diretamente voltada às práticas de pesquisa e às metodologias aplicadas pelos professores e orientadores para o desenvolvimento delas.

Assim, a pesquisa é vista neste trabalho como princípio educativo, como uma proposta metodológica que, por meio de um processo dialógico, busca romper a concepção de ensino embasada na transmissão de conhecimento e vislumbram-se quatro momentos: problematização do conhecimento; construção/levantamento de hipóteses; leitura (embasamento teórico) e escrita (comunicação). Salienta-se, ainda, que esses momentos são



cíclicos e, que tal como espiral, são inacabados: o fim de um processo é o início de outro. É necessário, porém, que ao término de um processo seja feita sua validação por meio de aperfeiçoamentos (avaliação).

Freire e Faundez (2008), em *Por uma pedagogia da pergunta*, mencionam que o conhecer nasce como resposta a uma pergunta. O problema é que desencadeia uma procura a qual leva um movimento em busca da resposta e à solução.

Entende-se que nenhum tema pode ser tratado se não for um problema. De fato, toda ação humana, seja prática, seja teórica, volta-se à solução de dificuldades. E é exatamente essa a definição de problema: uma dificuldade, teórica ou prática, que o aluno sente que, ainda, não foi resolvida e lhe instiga a curiosidade pelo desvelamento.


Nem sempre é fácil localizar “onde está o problema”. Sugere-se que o aluno procure nas atividades práticas vivenciadas no seu dia a dia. A outra fonte indicada para localizar problemas é na literatura: os próprios autores, na introdução de seus trabalhos, costumam dizer qual ou quais os problemas que os levaram a pesquisar o assunto da obra.

Moraes, Galliazzi e Ramos (2004) mencionam que o questionamento é constituído de três passos. Inicia-se com a tomada de consciência pelo sujeito do quem é ele e do que pensa – reflexão sobre o que se conhece, como se fazem as coisas e como se é; conhecimento de outras possibilidades de ser – isso pode ocorrer por meio de leitura, conversa e discussão com colegas e com o professor e; observação de outras realidades e vivências.

O levantamento de problemas referentes a um tema exige criatividade e método. Alguns comportamentos compatíveis com a problematização, ou seja, a localização de problemas dentro de temas, são: a postura indagante, típica da pessoa que pergunta mais e mais, dizendo: “não aceito o que aí está”; o hábito da leitura crítica, que procura fichar a literatura, sempre em busca de pontos críticos; e a atitude de análise e síntese, que consiste em dividir (análise) o assunto em partes, de acordo com certos critérios, e, depois, recompô-lo (síntese) no todo, para ver se encontra, ao fracionar e em seguida reintegra furos, descontinuidades, crises de passagem, em suma, problemas (VIEIRA, 2005).

São oportunas as palavras de Lima (2008, p. 15), ao mencionar que

a educação (formal e informal) não deveria estar fundada em respostas para perguntas que não foram formuladas (pedagogia tradicional), mas, sim, na competência para formular perguntas contextualizadas e pertinentes (problematizar) e também nos referenciais teóricos e metodológicos capazes de colaborar para a busca de soluções pela investigação da realidade.



Para auxiliar o aluno a levantar questionamentos, é preciso incitá-lo a perguntar: o que pesquisar em torno do tema? O que seria interessante eu investigar? O que me incomoda em torno do assunto que escolhi? O que eu não sei sobre o assunto e gostaria de saber? Essas questões, além de nortear o processo de construção da pesquisa, estimulam o aluno em busca de suas respostas.

O passo seguinte, a problematização, é a construção/levantamento de hipóteses que ajudam a “decidir sobre o sentido do momento, a partir do questionamento anteriormente produzido” (MORAES; GALLIAZI; RAMOS, 2004, p. 16).

Hipótese, conforme a etimologia, significa “o que está suposto”. A hipótese propõe uma solução para o problema levantado; são explicações provisórias, ideias construídas na busca de explicação/compreensão do fato ou fenômeno.

A função da hipótese é fixar a diretriz da pesquisa, tanto no sentido prático, orientando a coleta de dados, quanto no sentido teórico, coordenando os resultados em relação a um sistema explicativo ou teoria.


A respeito das hipóteses, Rubem Alves em seu livro “*Filosofia da ciência*” (1996, p. 85) faz a seguinte colocação:

a ciência, bem como o conhecimento de qualquer tipo, se inicia quando alguém faz uma pergunta inteligente. A pergunta inteligente é o começo da conversa com a natureza (ou com a sociedade...). Lembre-se que, na verdade, a pergunta, a que se dá o nome de hipótese, já contém a resposta [...].

Isso porque a hipótese é gerada juntando o conteúdo da pergunta (problema) com a suposta resposta (verdade provisória) e, independente do conteúdo ser negativo, a hipótese é sempre uma afirmação.

Uma vez formulada a hipótese, é necessário fundamentá-la. Daí a necessidade de se recorrer à literatura, o embasamento para as supostas “verdades”. O que há escrito sobre o assunto?

É preciso estudar sobre o problema e a hipótese. Necessita-se recorrer à leitura. O embasamento teórico serve para que se aumentem a extensão e a profundidade do conhecimento sobre o assunto, além de tornar claro para nós o que é essencial e o que é secundário, facilita a delimitação acerca do tema que se propõe a investigar.



Aprender a ler não é uma tarefa simples, pois exige uma postura crítica, sistemática, uma disciplina intelectual por parte do leitor. Esses requisitos básicos só podem ser adquiridos por meio da prática, pois conforme Andrade (2003, p. 17),

os livros, de modo geral, expressam a forma pela qual seus autores vêem o mundo; para entendê-los é indispensável não só penetrar em seu conteúdo básico, mas também ter sensibilidade, espírito de busca, para identificar, em cada texto lido, vários níveis de significação, várias interpretações das ideias expostas por seus autores.

A leitura não é uma tarefa fácil, pois vai além da decodificação dos signos e da junção das palavras. “Quando um texto é apenas lido reprodutivamente ou copiado imitativamente, ainda não aparece o raciocínio, o questionamento, o pensar” (DEMO, 1996, p. 24). Na pesquisa, como princípio educativo, uma das condições é habilitar o aluno a interpretações próprias de leitura, compreender o que está lendo.


Para Demo (1996, p. 24), “compreender o sentido de um texto implica estabelecer relações entre texto e significado, colocar em movimento modos de entender e compreender, indagar possibilidades alternativas de compreensão, perceber e dar sentidos, e assim por diante”.

Paulo Freire (1982), em suas *Considerações em torno do ato de estudar*, chama a atenção de que o ato de estudar e ler não são neutros e, portanto, exigem postura crítica, compreensão e reelaboração por parte do leitor. Para o autor,

estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever - tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele (FREIRE, 1982, p. 10).

Isso indica que o ato de leitura exige que o estudioso assuma o papel de sujeito desse ato. Essa ação não se resume aos momentos formais diante do livro ou no laboratório, mas é uma atitude constante frente ao mundo. Dessa maneira, é preciso registrar, “fichar” todas as observações, até as mais corriqueiras.

Ao estudar, o leitor entra em *diálogo* com o autor do texto e deve procurar entender as circunstâncias que o levaram a redigi-lo, os desafios que lhe foram colocados, os condicionamentos históricos que o envolveram e o caminho percorrido até a formulação da



sua proposta. Com isso, há uma desmistificação do livro e uma humanização da relação autor-leitor.

Essa dinâmica possibilita o ingresso no quarto momento da proposta – *a escrita (comunicação)*. É a fase da produção e/ou a reconstrução do conhecimento. O aluno passa de leitor a autor. Conforme Demo (1996, p. 24), “aparecendo a elaboração própria, torna-se visível o saber pensar e o aprender a aprender”.

É necessário comunicar; socializar o conhecimento; compartilhar com o outro, por meio da linguagem, o produto da criação.

De acordo com Marques (2003, p. 89),

o que faz a escrita não são simples sinais gravados num suporte físico, mas é a significância que eles adquirem ao se inscreverem na ordem simbólica pela qual os homens se entendem criando os seus mundos. Não existe, portanto, o escrever sem a interlocução de sujeitos que interagem, que se provocam através dele em dialógica produção de significados. Não existem o que escreve e o que lê, sem a recíproca suposição da ação de um deles sobre a ação do outro.

A comunicação escrita culmina com o fim de um processo e início de outro; pois o desenvolvimento da escrita é uma atividade em permanente reconstrução. Além de apresentar o produto de sua criação para a comunidade, o ator submete, até mesmo indiretamente, seu texto à crítica e o abre para discussões e debates entre seus pares.


CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da pesquisa como princípio educativo é um processo cíclico, entretanto, ao término de um processo, deve se realizar a avaliação com o intuito de aperfeiçoamento e acompanhamento do processo de construção do conhecimento dos alunos.

Ao se optar pela proposta metodológica da pesquisa como princípio educativo percebe-se que há um longo caminho a percorrer, especialmente, diante de questionamentos como: O grande desafio que se coloca para os professores sejam eles da Educação Básica ou do Ensino Universitário é de que maneira a pesquisa pode se tornar uma prática educativa nas escolas? Ou, como se dá o processo de construção e re-elaboração do conhecimento por meio da proposta metodológica do ensinar e aprender pela pesquisa?

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e a suas regras*. São Paulo: ARS Poetica, 1996.



_____. A maratona safada. In: _____. *Estórias de quem gosta de ensinar: o fim dos vestibulares*. Campinas: Papyrus, 2000.

ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2000.

BRANDÃO, Carlos R. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. Metodologia do Ensino Superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, Sérgio; Castanho, Maria Eugênia (Org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. In: _____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção o mundo hoje; v. 10)

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIMA, Manolita Correia. *Monografia: a engenharia da produção acadêmica*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.


MARQUES, Mário Osório. *A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra*. Ijuí: Unijuí, 2003.

_____. *Escrever é preciso*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan G.; GALIAZZI, Maria do Carmo. Pesquisar e aprender em Educação Química: alguns pressupostos teóricos. *Engenharia Ambiental, Espírito Santo do Pinhal*, v.1, n.1, p. 57-64, jan./dez. 2004. Disponível em: <<http://usuarios.upf.br/~adelauxen/textos/pesquisareaprender.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: _____.; LIMA, Valderez Marina do Rosário (Orgs.). *Pesquisa em sala de aula: tendências para a Educação em Novos Tempos*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 9-24.



OLIVEIRA, Gilvan Müller. *A pesquisa como princípio educativo*. Florianópolis: Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, 2009. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=233>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. O trabalho monográfico como iniciação à pesquisa científica. In: CARVALHO, Maria Cecília M. de. (Org.). *Construindo saber: técnicas de metodologia científica*. Campinas: Papirus, 1988 p. 149-170.



CAPÍTULO 10

A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS COMO AUXÍLIO NO ENSINO–APRENDIZAGEM DE QUÍMICA

DOI: 10.47402/ed.ep.c202035710209

Tânia Patrícia Silva e Silva, Graduada em Ciências Naturais/Química, UFMA

Anderson Silva Costa, Graduado em Ciências Naturais/Química, UFMA

Lucas Maciel Carvalho, Graduado em Ciências Naturais/Química, UFMA

Kerlane Alves Fernandes, Graduada em Química, UFPI

Maria do Socorro Evangelista Garreto, Doutora em Ciência e Tecnologia de Polímeros, UFRJ

RESUMO


Neste artigo, apresentamos os resultados obtidos através de um minicurso intitulado “A experimentação com materiais alternativos” realizado com alunos do 1ª ano do Ensino Médio da escola Centro de Ensino Cônego Nestor, localizada na cidade de Santa Quitéria – MA na qual participaram de um evento proporcionado pelo Projeto de Extensão intitulado “A química nas escolas: integrando a teoria à prática” na Universidade Federal do Maranhão, desenvolvido por discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais/Química no Campus – São Bernardo, utilizando experimentos com materiais alternativos e de baixo custo, com o objetivo de possibilitar um melhor entendimento sobre os conteúdos de Química. A metodologia permitiu perceber um elo entre a teoria e a prática que leva o aluno a vincular o conhecimento químico, adquirido em sala de aula, com o cotidiano tornando o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. Para obtenção de dados, foi aplicado um questionário e observação a 30 alunos, percebeu-se que os professores de Química desses alunos não desenvolvem uma didática baseada em aulas experimentais. Neste caso, o desenvolvimento de aulas experimentais nas escolas de Ensino Médio é considerado uma alternativa bastante atrativa. Tendo o espaço amostral constituído de 30 alunos da turma do 1º ano do Ensino Médio na escola pública Centro de Ensino Cônego Nestor, localizada na cidade de Santa Quitéria – MA, no dia 09 de novembro de 2017.

PALAVRAS-CHAVE: Experimentação, Ensino de Química, Materiais alternativos.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, na literatura brasileira, surgiram muitas pesquisas que tratam de analisar sobre as dificuldades de ensinar Química no Brasil. Pesquisas estas que mostram que o baixo desempenho dos alunos no Ensino Médio está associado principalmente a determinados conteúdos, dificultando a compreensão dos discentes. (SILVA; FERNANDES, 2008).

Através destas pesquisas, mostrou-se que o grande desinteresse e o baixo desempenho dos alunos pelo estudo da Química, está ligado às dificuldades que estão atreladas a forma



como os conteúdos são abordados nas escolas, ou seja, a metodologia empregada em sala de aula pelo professor. Durante muito tempo, se acreditava que o aprendizado ocorria pela repetição administrada de forma que o aluno soubesse inúmeras fórmulas, decorasse reações e propriedades, entre outros aspectos. Diante do baixo desempenho dos alunos no ensino de Química e a busca de novas metodologias, é consenso que a aula experimental pode ser considerada uma estratégia pedagógica dinâmica, que tem a função de gerar problematizações, discussões, buscas de respostas e explicações para os fenômenos observados (CUNHA, 2012).


É de conhecimento dos professores de Química o fato de que a experimentação desperta um forte interesse entre alunos de diversos níveis de escolarização. Segundo Nogueira (1981), as principais dificuldades observadas na experimentação é o tempo disponível para os professores incluírem as atividades de laboratório, instalações ou condições dos laboratórios adequadas, o que é um grande problema para as escolas, entre outros pontos.

A utilização de experimentos com materiais alternativos de baixo custo e de fácil aquisição no ensino de Química é uma ótima alternativa. Quando aplicado cuidadosamente, pode facilitar aos alunos o acesso às informações em situações de ensino onde outros modelos têm se mostrado ineficazes, estimulando o desenvolvimento da criatividade com uma aprendizagem ativa, na qual os alunos participam de atividades práticas (VALADARES, 2001).

Consequentemente, as aulas experimentais respondem a questionamentos aos quais os alunos nunca tiveram acesso, e vão desenvolver na disciplina, competências que lhes deem independência para que possam criar experimentos, em que seja utilizado um leque de opções para a construção de um processo de ensino-aprendizagem, utilizando sempre que possível a abordagem de fenômenos químicos observados no cotidiano (GIORDAN, 1999).

Segundo Gonçalves e Marques (2006), a experimentação deve oferecer momentos de refazer dos conhecimentos, possibilitando o contato do aluno com fenômenos químicos, propiciar ao aluno criar modelos explicativos sobre as teorias, de realizar, registrar, discutir com os colegas, refletir, levantar hipóteses e explicações e discutir com o professor todas as etapas do experimento.

A função do experimento é fazer com que a teoria se adapte à realidade, investigar se o aluno raciocina sobre o problema proposto e procurar respostas para sua solução a partir da proposição de hipóteses e análise dos dados (GUIMARÃES, 2009). Nesse sentido, o objetivo



principal deste trabalho foi apresentar o resultado dos experimentos realizados no minicurso com alunos do 1º ano do ensino médio da escola pública Centro de Ensino Cônego Nestor localizada na cidade de Santa Quitéria – MA, o resultado adquirido buscou discutir, sob o ponto de vista dos alunos, a respeito das contribuições das aulas práticas para o processo de ensino-aprendizagem em Química.


METODOLOGIA

Desta maneira, o presente artigo é um relato de uma experiência da equipe do Projeto de Extensão intitulado “A química nas escolas: integrando a teoria à prática” da Universidade Federal do Maranhão, desenvolvido por discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais/Química no Campus – São Bernardo. Relato este que corresponde a uma pesquisa de campo de natureza quantitativa e qualitativa, de maneira que as informações aqui adquiridas durante todo o processo de coleta e análise de dados possam auxiliar na compreensão da realidade de ensino em Química dos alunos da escola.

A coleta de dados foi realizada através de questionários e observações à 30 alunos do Ensino Médio da escola Centro de Ensino Cônego Nestor, localizada na cidade de Santa Quitéria – MA na qual participaram de um evento desenvolvido pelos ministrantes do minicurso. As ferramentas de coletas (questionários e observações) surgiram após várias reuniões com a equipe executora e análises de diversos livros didáticos do Ensino Médio e pesquisas via internet.

Tais ferramentas de coletas que puderam ser executadas durante um evento realizado pela equipe do projeto intitulado “I Seminário dos Extensionistas do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais – Química (I SEMEX)” no dia 09 de novembro de 2017, na Universidade Federal do Maranhão, no Campus – São Bernardo. Na qual foi realizado um minicurso onde foram selecionados, com base em pesquisa bibliográfica, experimentos com materiais alternativos e de baixo custo, e que fossem acessíveis a todas as escolas (caso quisessem repetir tais experimentos em suas instituições) especialmente aquelas carentes de recursos financeiros, como forma de contextualização do ensino teórico. Os conteúdos específicos abordados durante o minicurso executado pela equipe foram referentes ao 1º ano do ensino médio.

O minicurso desenvolvido durante este evento para os alunos do 1º ano do Ensino Médio constituiu um bom exemplo de atividades voltadas para aumentar a motivação dos alunos, a proposta foi disponibilizar experimentos fáceis e de baixo custo aos alunos e



professores. Os experimentos abordados foram: indicador ácido-base com repolho roxo; velocidade de reação com comprimidos efervescentes; teste da chama e a obtenção e propriedades do gás hidrogênio e do sal sulfato de ferro utilizando solução de bateria.


Com a finalidade de coletar os dados, utilizamos a aplicação de um questionário composto por 9 (nove) questões com perguntas abertas e fechadas para análise após a realização do minicurso, além da observação dos mesmos no envolvimento durante os experimentos. No questionário foram abordadas perguntas sobre o ensino de Química, que foi elaborado pela equipe do projeto, tendo como objetivo analisar a opinião dos alunos em relação ao ensino de Química, o minicurso teve como título “A experimentação com materiais alternativos”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente minicurso intitulado “A experimentação com materiais alternativos”, fruto do Projeto de Extensão intitulado “A química nas escolas: integrando a teoria à prática” da Universidade Federal do Maranhão, desenvolvido por discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais/Química no Campus – São Bernardo. Foi um minicurso de Química executado no dia 09 de novembro de 2017 na Universidade Federal do Maranhão, Campus – São Bernardo. No qual pôde contar com a presença de 30 alunos do Ensino Médio da escola Centro de Ensino Cônego Nestor, localizada na cidade de Santa Quitéria - MA. Durante o minicurso todos os alunos participaram, além de demonstrarem interesse e curiosidade em relação aos experimentos propostos pela equipe. A turma foi dividida em grupos e cada grupo ficou responsável pela realização de um experimento.

Além disso, observou-se que durante a realização do minicurso, os alunos relataram de forma oral para a equipe responsável do mesmo, que durante as aulas associadas aos componentes curriculares da área do ensino de Química eram trabalhados de forma expositiva e dialogada, tornando o ensino-aprendizagem desinteressante e cansativo, seguindo sempre o mesmo roteiro: o professor fala, escreve no quadro e explica o conteúdo do livro didático não demonstrando o conteúdo de forma atraente para os mesmos e inovar a metodologia trabalhada em sala.

Os questionários aplicados ao final do minicurso e as observações aos 30 alunos presentes, possibilitou à equipe do projeto identificar e entender melhor algumas dificuldades apresentadas pelos alunos da escola Centro de Ensino Cônego Nestor, localizada na cidade de Santa Quitéria - MA.




Com isso, constatou-se que 76% dos participantes (alunos) do minicurso afirmaram não gostar da disciplina de Química e apenas 24% afirmaram gostar de acordo com as respostas apresentadas à primeira questão do questionário onde se pergunta “Você gosta da disciplina de Química? () Sim () Não”, ou seja, a maioria dos alunos mostra desinteresse devido as dificuldades de aprendizagem no ensino de Química, pois não conseguem ter um aprendizado em toda a sua totalidade. Uma parcela da dificuldade consiste na falta de um laboratório para a realização de aulas práticas e o conteúdo da disciplina ser muito abstrato, não existindo ligação com a realidade do dia-dia. Souza e Justi (2005) afirma, que os educadores devem procurar diferentes estratégias de ensino, em suas áreas de atuação disciplinar para modificar essa realidade nas escolas.

Na segunda pergunta, ao ser feita “O que é Química para você?”, 92,5 % dos alunos responderam que a Química é apenas mais uma matéria na grade escolar e que nada influencia em sua vida. Muitos afirmaram que o ensino desta disciplina exige memorização dos símbolos dos elementos, das fórmulas e dos nomes das substâncias e poucas aulas práticas. Luca (2001) afirma ainda que, o estudo da Química atual tem afastado a realidade do aluno com um currículo conteudista, provocando algumas vezes a perda de interesse dos alunos, por isso o professor deve estar atento a essas observações inserindo a Química no cotidiano dos alunos.

As respostas dadas a terceira questão do questionário, mostrou que a grande maioria dos alunos, cerca de 85%, consideraram a disciplina de Química difícil ao se perguntar “O entendimento de química é difícil? () Sim () Não”. Esse fato mostra que isso ainda acontece devido os conteúdos ser didaticamente trabalhados de maneira tradicional, contribuindo para dificultar a assimilação dos conteúdos. Ao se perguntar “Quais motivos da sua dificuldade em Química?” na quarta questão, 100% dos alunos do minicurso atribuíram tal dificuldade a pouca compreensão do conteúdo teórico, entorno de atividades que levam à memorização de informações, fórmulas e conhecimentos que limitam o aprendizado e contribuem para a desmotivação em estudar Química.

Na quinta pergunta, ao ser feita “O que poderia ser melhorado na sua escola para um melhor aprendizado em Química?”, mostrou que 100% dos alunos de forma satisfatória responderam que consideram as aulas práticas como uma melhoria do aprendizado, ou seja, dificuldades podem ser minimizadas a partir de ações efetivas do professor com os alunos através de uma aula experimental, como destaca Rosito (2008), que para uma boa aula de



Química, é essencial uma aula experimental para o ensino-aprendizagem dos alunos. Além disso, segundo as respostas dadas à sexta questão onde se perguntava “Você já teve alguma aula prática de química na sua escola? () Sim () Não”, 100% dos alunos afirmaram nunca ter tido uma aula experimental de Química, ou seja, não tiveram a oportunidade de assistir ou participar de experiências simples que poderiam ser conduzidas na própria sala de aula. Esta é a realidade de muitas escolas públicas, evidenciando assim a pouca importância que é dada as aulas práticas. Durante o minicurso foi observado o interesse dos alunos na participação dos experimentos, pois os experimentos confirmam as informações já dadas, levando o aluno ao desenvolvimento à elaboração de conceitos e investigações.

Na sétima pergunta onde se pergunta “Aulas experimentais de química despertam seu interesse? () Sim () Não”, 87% dos alunos responderam demonstrar ter interesse em aulas experimentais, evidenciando mais uma vez, que o ensino de Química é possível quando o conteúdo for capaz de mostrar ao aluno, de forma clara, relação que existe entre os conhecimentos teóricos da disciplina e os experimentos que levaram às descobertas destes conhecimentos. As respostas dadas a oitava questão do questionário, mostrou que a grande maioria dos alunos, cerca de 97,5% responderam de forma satisfatória “Sim” ao se perguntar “Você acredita que teria um melhor desempenho em Química se tivesse mais aulas práticas? () Sim () Não”, que uma das maneiras mais eficazes de se ensinar Química é por meio de aulas experimentais, pois não seria necessário conhecer muito da teoria para compreender o desenvolvimento de um determinado experimento, de forma a despertar o interesse pela disciplina.

Portando, por último os alunos avaliaram através da nona questão onde se perguntava “Os experimentos realizados no minicurso contribuíram para sua aprendizagem na disciplina de Química?” que esta metodologia aplicada durante o minicurso seria uma ótima forma de se aprender Química recomendando assim a utilização aos docentes das instituições de ensino. Além de contribuir de forma significativa para o aprendizado destes alunos, todos participaram ativamente na realização dos experimentos, apontando que a experimentação em Química e a relação com os fatos e fenômenos do cotidiano tornam o estudo da Química mais atraente. Assim, Krasilchik (2012) afirma que a metodologia deve ser uma arma do professor, pois através da mesma ele irá despertar a atenção e o interesse dos alunos, garantindo a compreensão de conceitos básicos.



CONCLUSÃO

Pode-se concluir que, através deste minicurso o processo de ensino- aprendizagem e os resultados indicaram que os estudantes não são chamados a desenvolverem, junto com o professor, experimentos envolvendo os conteúdos de Química. Observamos ainda que as aplicações de minicursos com experimentos contribuíram para incluir os alunos no desenvolvimento das atividades, todos os participaram ativamente do minicurso, realizando e questionando sobre o que estava sendo desenvolvido no experimento.

A partir da análise dos questionários, pode-se perceber que a dificuldade dos alunos em compreender os conteúdos de Química, pode ser superada através da utilização de aulas experimentais. Analisando, fazem-se necessários estudos com ênfase em atividades experimentais em sala de aula, a fim de contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem dos conteúdos ensinados em Química.

Esperamos também que, com este trabalho possa surgir novas pesquisas sobre como suprir as dificuldades no ensino-aprendizagem em Química ajudando assim aos alunos compreender e melhorar seu desempenho nesta disciplina. Além de auxiliar os professores durante suas aulas de Química a como modificar sua metodologia tornando-a mais atraente e dinâmica na sala de aula, chamando assim a atenção de seus alunos. Unir também a teoria à prática, como forma de mostrar a importância de se estudar Química e de como a mesma estar inserida no cotidiano do aluno.

BIBLIOGRAFIA

CUNHA, M. B. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Química Nova na Escola**, v. 34, n 2, p. 92-98, 2012.


GIORDAN, M. O Papel da experimentação no ensino de ciências. **Química Nova na Escola**, n.10, p.43-49, 1999.

GONÇALVES, F.P.; MARQUES, C.A. Contribuições Pedagógicas e Epistemológicas em Textos de Experimentação no Ensino de Química. **Investigação no Ensino de Ciências**, vol.11, n. 2, p. 219-238, 2006.

GUIMARÃES, C.C. Experimentação no ensino de química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. **Química Nova na Escola**, v. 31, n. 3, p. 198-202, 2009.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: USP, 2012.

LUCA, A.G. O Ensino de Química e algumas considerações. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 2, n.1, p.1-10, 2001.



NOGUEIRA, J. C. et al. Descrição e análise de problemas de desempenho de professores de Química do Segundo Grau na região de São Carlos, São Paulo. **Química Nova**, v. 4, n. 2, p. 44-48, 1981.

ROSITO, B. A. O Ensino de Ciências e a Experimentação. In: MORAES, R. (org.). **Construtivismo e Ensino de Ciências: Reflexões Epistemológicas e Metodológicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SILVA, R. R. da; FERNANDES, P. L.M. Experimentação no ensino médio de química: a necessária busca da consciência ético-ambiental no uso e descarte de produtos químicos - um estudo de caso. **Ciência & Educação**, São Paulo, vol. 14, n. 2, p. 233-249, 2008.

SOUZA, V. C. A., JUSTI, R. S. O Ensino de Ciências e seus Desafios Humanos e Científicos: fronteiras entre o saber e o fazer científico. In: **Atas do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Bauru: 2005.

VALADARES, E. C. Propostas de experimentos de baixo custo centradas no aluno e nas comunidades. **Química Nova na Escola**, n. 13, p. 38-40, 2001.



CAPÍTULO 11

ADOLESCÊNCIA E INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS: UMA AÇÃO DE CONSCIENTIZAÇÃO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Bruno Pinho de Lucena, Graduado em Ciências Biológicas, UFCG
Mariany de Araújo Almeida Lira, Graduada em Ciências Biológicas, UFCG
Wyksavanne Ramos de Lima, Graduanda em Ciências Biológicas, UFCG
Daniel da Silva Modesto, Graduando em Ciências Biológicas, UFCG
Mirele Martinez Furtado Leite e Silva, Graduanda em Ciências Biológicas, UFCG
Mércia Maria Barbosa da Fonseca, Graduanda em Ciências Biológicas, UFCG


RESUMO

As Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) são causadas por diversos tipos de agentes, como vírus, bactérias, fungos e protozoários. Geralmente, são transmitidas por meio de relações sexuais onde não há uso de preservativo, podendo também haver transmissão entre gestantes e seus filhos, através do compartilhamento de seringas e objetos cortantes ou de higiene pessoal, entre outras formas. Devido à insuficiência ou ausência de informações durante a formação escolar e fatores sociais, os jovens e adolescentes constituem um grupo bastante vulnerável a estas infecções. Desta forma, a educação sexual como forma de conscientizar os jovens e adolescentes sobre os riscos das ISTs, torna-se indispensável, tendo a escola como um dos ambientes mais adequados para a realização de campanhas de conscientização. Portanto, tendo em vista a importância do ambiente escolar no combate às ISTs, o presente capítulo objetivou a abordagem de temas relativos à sexualidade e prevenção de ISTs por meio da realização de uma ação envolvendo adolescentes e pré-adolescentes de uma escola da rede pública de ensino do município de Patos, Paraíba. A ação foi constituída por dois momentos, dos quais o primeiro consistiu em um diálogo entre os graduandos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas e os alunos do ensino fundamental, tendo sido abordadas algumas das ISTs mais comuns na atualidade e a forma como ocorre a contaminação, além dos principais métodos de prevenção e tratamento destas infecções. Para a segunda parte da ação, foi desenvolvida uma dinâmica que demonstrou a forma como a disseminação de determinada IST pode ocorrer facilmente em um grupo social. Observou-se grande interesse no tema abordado pela maior parte dos alunos, tendo a ação sido bem recebida por estes, o que evidencia a importância da realização de campanhas deste tipo na educação e prevenção de casos de ISTs entre os jovens e adolescentes.

PALAVRAS-CHAVE: IST. Educação sexual. Adolescentes.

INTRODUÇÃO

As Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) são provenientes, principalmente, das relações sexuais desprotegidas, possuindo como principais causadores vírus, fungos,



protozoários e bactérias (THEOBALD et al., 2012). Essas infecções exercem grande poder de prevalência sobre o público jovem, sendo possível observar falta de esclarecimento e monitoramentos dos casos, o que impossibilita uma base de dados estatística confiável. As relações sexuais estão acontecendo de forma cada vez mais precoce, e em comunidades mais carentes, o nível de incidência acaba sendo ampliado (PINTO et al., 2018).


Em escolas públicas, quando se realiza o ensino sexual em sala de aula, o mesmo ocorre através de cartilhas disponibilizadas pelo Estado, acarretando em uma troca de informações insuficiente e prejudicialmente precária (RECANTO DAS LETRAS, 2011). Uma vez repassadas informações tão escassas, o alunado torna-se “vítima” da precariedade do ensino de uma pauta tão necessária dentro e fora do ambiente escolar – o ensino sexual.

A falha no processo do repasse de informações acerca da educação sexual é duramente convertida em problemas sociais, os quais incluem gravidez precoce e o aumento de número de ISTs entre os jovens, como consequências da falta de segurança durante relações sexuais, sem a utilização de preservativos e demais métodos anticoncepcionais (MAGALHÃES, 2020).

Segundo a Organização Pan-Americana de Saúde - OPAS (BRASIL, 2019), através do Boletim da Organização Mundial da Saúde, são contabilizados, por dia, aproximadamente, 1 milhão de novos casos de ISTs curáveis, o que pode chegar a mais de 376 milhões de casos anuais, em pessoas com a faixa etária entre 15 e 49 anos. Dentre essas ISTs, destacam-se clamídia, gonorreia, tricomoníase e sífilis.

No Brasil, o cenário é cada vez mais alarmante. De acordo com a BBC (2019), só no ano de 2018 foram registrados cerca de 43 mil casos das infecções citadas anteriormente, somados todos os tipos de hepatites. Entretanto, segundo dados da Universidade Federal do Maranhão (AMORIM et al., 2017), de acordo com a Portaria nº 1271, de 6 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), os registros de ISTs são obrigatórios somente para casos de sífilis adquirida, em gestante, ou congênita; hepatite A, B, D e E, Aids, infecção pelo HIV, em gestante, parturiente ou puérpera e criança exposta ao risco de transmissão vertical do HIV.

Deste modo, as demais ISTs não possuem obrigatoriedade de registro, consequentemente ocorrendo a subnotificação de casos das mesmas, o que pode ser considerado o fator chave, segundo Pinto et al. (2018), da precariedade de informações no país acerca das ISTs e como se agravam. Consequentemente, é perceptível a carência de estudos bem fundamentados que monitorem e visem “soluções” para a alta incidência de ISTs



em diversas regiões do país, que apontem as melhores medidas preventivas ou até mesmo curativas a serem tomadas.

As questões sobre sexualidade entre os adolescentes, muitas vezes acabam sendo polêmicas dentro da sociedade, mesmo nos dias de hoje. A falta de informações, principalmente nos núcleos familiares, acaba provocando um alto risco desses jovens obterem informações erradas, tornando-lhes mais vulneráveis a contrair ISTs ou ter uma gravidez não planejada. Segundo Dias et al. (2010), essa vulnerabilidade é resultado de uma iniciação sexual precoce, além da falta de conhecimento adequada e não uso de métodos preventivos.


Deste modo, a educação sexual torna-se indispensável para assegurar os adolescentes de que terão informação e consciência de seus atos durante o início da sua vida sexual. Apesar das dificuldades e inseguranças relacionadas a esta fase, o jovem precisa saber que será orientado de maneira correta, seja na escola pelo professor, em casa pelos familiares, ou até mesmo por profissionais da saúde, permitindo que ele tenha uma vida sexual segura e saudável, assim evitando medos e dúvidas, e principalmente doenças e gravidez indesejada (DOS REIS QUEIROZ; DE ALMEIDA, 2017).

Com todas essas mudanças envolvendo sexualidade faz-se necessário o aumento da interação entre familiares e os adolescentes, facilitando a compreensão de ambos, e a orientação dos responsáveis (SALOMÃO et al., 2013). A partir do trabalho da família, juntamente com os profissionais de saúde e os professores que são capacitados para fornecer todo o apoio necessário, criando novas estratégias e metodologias para informar aqueles que estão iniciando descobertas na vida sexual, esses adolescentes adquirem responsabilidade e fortalecem laços importantes com seus orientadores.

Este trabalho objetivou a abordagem sobre a saúde sexual dos adolescentes e pré-adolescentes, visando conscientizar os alunos de uma escola de ensino fundamental da rede pública de ensino, localizada na cidade de Patos, PB, a Escala Municipal de Ensino Fundamental Zefinha Mota, sobre a importância da prevenção às ISTs.

DESENVOLVIMENTO

A ação foi realizada na Escala Municipal de Ensino Fundamental Zefinha Mota, Patos, Paraíba. A escola conta com oito salas de aula (1º a 8º ano do ensino fundamental). Participaram da ação os alunos pertencentes a três turmas: 6º, 7º e 8º ano com faixa etária de



11 a 15 anos. A forma de comunicação foi adaptada de acordo com a faixa etária da turma para possibilitar uma melhor compreensão pelos alunos.

A ação foi constituída por dois momentos, o primeiro destes consistiu em uma apresentação por meio de diálogo, introduzindo o tema “Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs)”, na qual foram abordadas algumas das ISTs mais comuns da atualidade, suas características, formas de contaminação, agente causador, tratamento e formas de prevenção. Nesta etapa, foram abordadas as seguintes ISTs: Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – AIDS (*Acquired immunodeficiency syndrome*), Sífilis, Candidíase, Herpes labial e genital, e Gonorreia. Durante e após a apresentação dialogada, os alunos puderam realizar questionamentos a respeito das ISTs abordadas.

Para o segundo momento da ação, foi desenvolvida uma dinâmica em grupos que simulava a forma como poucos indivíduos contaminados podem espalhar determinada IST em um grupo social caso não sejam tomadas as devidas precauções durante a relação sexual. Para a realização desta dinâmica cada turma foi dividida em dois grupos (G1 e G2), simulando uma festa onde se encontravam os integrantes do G1. Posteriormente, os integrantes do G2 se juntariam ao G1 no local da “festa”. Cada componente dos grupos possuía um cartão contendo uma das seguintes siglas: CA (Com AIDS), CD (Com Doença não relacionada ao sexo) ou S (Saudável).

Os cartões foram distribuídos aleatoriamente entre os estudantes. Cada estudante deveria “se envolver” com quantas pessoas quisesse na festa. Sempre que se envolvesse com uma nova pessoa, ele escreveria sua sigla no cartão da pessoa, e vice-versa. Por exemplo: o estudante A tinha o cartão “CA”, e se envolveu com o estudante B, cujo cartão era “S”. Ao fim da “relação”, o estudante A escreve no verso do cartão do estudante B sua respectiva sigla (CA no verso de S), da mesma forma o estudante B escreve sua sigla no verso do cartão do estudante A (S no verso de CA). Ao final das “relações”, foram explicados os significados das siglas. Vários estudantes “S” contraíram, hipoteticamente, AIDS ou várias outras doenças. O objetivo da dinâmica era conscientizar os estudantes sobre os perigos de se manter relações íntimas indiscriminadamente.

Foram utilizados livros didáticos e sites especializados em saúde (e.g. PORTAL DRAUZIO VARELLA, 2019) para o desenvolvimento da apresentação dialogada, panfletos informativos distribuídos por unidades de saúde, e para a realização da dinâmica, foram confeccionados cartões de cartolina.



CONCLUSÃO

A ação realizada foi bem recebida pelos alunos e professores da escola que demonstraram interesse nas apresentações e foram participativos durante a dinâmica realizada. Barbosa et al. (2010) destacam que a utilização de jogos e atividades didáticas como forma de conscientização sobre ISTs para adolescentes pode ser uma estratégia educacional exitosa, pois além de fornecer um conhecimento importante, incentiva o debate, reflexão e participação em grupo.

A realização de ações educativas envolvendo temas como sexualidade, ISTs e gravidez precoce são de grande importância na atualidade, pois permitem por meio do esclarecimento das dúvidas dos alunos a respeito destes temas um maior cuidado nas relações futuras, auxiliando na prevenção (CARNEIRO et al., 2015; GENZ et al., 2017).


O envolvimento dos adolescentes neste tipo de ação se faz necessário, pois é comum a descoberta do prazer sexual ocorrer nesta faixa etária (ARAÚJO et al., 2013). Além disso, de acordo com Carneiro et al. (2015, p. 107):

“A tendência grupal induz muitos jovens a assumirem comportamentos para os quais não estão preparados, como experimentar drogas e iniciar precocemente o relacionamento sexual. [...] As vivências da sexualidade aumentam a vulnerabilidade à aids e a outras DST, à gravidez na adolescência e ao aborto, que podem comprometer o projeto de vida ou até a vida do adolescente”.

Neste contexto, o ambiente escolar se faz indispensável, pois é um local onde pessoas nesta idade passam grande parte do tempo e é também um espaço socialização, formação e informação (CARNEIRO et al., 2015; GENZ et al., 2017).

Estudos demonstram que muitos alunos, principalmente adolescentes, em escolas da rede pública de ensino, possuem um conhecimento básico em relação a práticas sexuais, comportamentos de risco que os tornem suscetíveis às ISTs e formas de prevenção destas infecções (COSTA et al., 2013; SILVA et al., 2015).

Em pesquisa realizada com alunos de uma escola estadual no estado do Paraná, Padilha et al. (2015) observaram que apesar de apresentarem compreensão sobre o HIV, sífilis e gonorreia, os alunos tiveram um conhecimento limitado sobre ISTs como HPV e herpes genital, resultados semelhantes foram obtidos por Lena et al. (2017) em uma escola estadual no Rio Grande do Sul, evidenciando que mesmo quando se observa algum nível de conhecimento por parte dos estudantes, a maioria destes não está adequadamente informada, sendo essencial a realização de campanhas de conscientização sobre ISTs.



É importante notar que independentemente do grau de conhecimento possuído pelo indivíduo, a simples informação se faz insuficiente para que haja a adoção de comportamentos visando a prevenção por parte dos jovens e adolescentes (GENZ et al., 2017). Rosa et al. (2020) observam que, mesmo após a realização de uma palestra educativa, muitos adolescentes apresentaram déficits em relação a algumas questões. Portanto, o simples fato de realizar ações de conscientização com adolescentes não é suficiente para que haja mudanças significativas de hábitos, sendo necessária a promoção de reflexão e sensibilização quanto aos riscos reais das ISTs (GENZ et al., 2017).

Desta forma, pode-se concluir que a ação realizada com os alunos no ambiente escolar, apesar importante, possui a necessidade de complementação, como o acompanhamento por profissionais da saúde e apresentação de conteúdo teórico acompanhada por exemplificação de casos reais. Finalmente, é importante a formação de alunos multiplicadores de conhecimento que, repassem o conhecimento adquirido para seus familiares e membros da comunidade.

BIBLIOGRAFIA

AMORIM, S. M. C. et al. Ações de Vigilância em Saúde e Atenção Básica frente às ISTs, HIV/Aids sífilis e hepatites virais. **Vigilância, prevenção e controle do HIV/Aids, da sífilis, das hepatites virais e de outras infecções sexualmente transmissíveis (IST)**, 2017.


ARAÚJO, C. L. F. et al. Prevenção das DST/Aids e sexualidade: perguntas de adolescentes no município de Maricá/RJ. **Enfermagem Brasil**, v. 12, n. 4, p. 217-222, 2013.

BARBOSA, S. M. et al. Jogo educativo como estratégia de educação em saúde para adolescentes na prevenção às DST/AIDS. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 12, n. 2, 2010.

BBC (Brasil). **Infecções sexualmente transmissíveis estão em alta no Brasil; saiba quais são e como se proteger**. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2019/11/16/infecoes-sexualmente-transmissiveis-estao-em-alta-no-brasil-saiba-quais-sao-e-como-se-proteger.ghtml>. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. OPAS/OMS. . **A cada dia, há 1 milhão de novos casos de infecções sexualmente transmissíveis curáveis**. 2019. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5958:a-cada-dia-ha-1-milhao-de-novos-casos-de-infecoes-sexualmente-transmissiveis-curaveis&Itemid=812. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.271, de 6 de junho de 2014. Define a Lista Nacional de Notificação Compulsória de doenças, agravos e eventos de saúde pública nos serviços de saúde públicos e privados em todo o território nacional, nos termos do anexo, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 06 jun 2014; Seção 1, p. 67-69.



CARNEIRO, R. F. et al. Educação sexual na adolescência: uma abordagem no contexto escolar. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 14, n. 1, 2015.

COSTA, A. C. P. J. et al. Vulnerabilidade de adolescentes escolares às DST/HIV, em imperatriz-maranhão. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 34, n. 3, p. 179-186, 2013.

DIAS, F. L. A. et al. Riscos e vulnerabilidades relacionados à sexualidade na adolescência. **Revista Enfermagem**. Rio de Janeiro, vol. 18, n° 3, julho/setembro de 2010.

DOS REIS QUEIROZ, Vanessa; DE ALMEIDA, Janie Maria. Sexualidade na adolescência: potencialidades e dificuldades dos professores de ensino médio de uma escola estadual de Sorocaba. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, v. 19, n. 4, p. 209-214, 2017.

GENZ, N. et al. Doenças sexualmente transmissíveis: conhecimento e comportamento sexual de adolescentes. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 26, n. 2, 2017.

LENA, B. S.; RIBEIRO, V. B.; STOPIGLIA, C. D. O. MICROBIOLOGIA NAS ESCOLAS: CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES ACERCA DE IST. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 9, n. 3, 2017.

MAGALHÃES, L. Gravidez na adolescência. **Toda Matéria**, 2020. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/gravidez-na-adolescencia/>. Acesso em: 25 maio 2020.

PADILHA, A. P. et al. O conhecimento de adolescentes sobre doenças sexualmente transmissíveis. **Revista Eletrônica Gestão e saúde**, n. 3, p. 2249-2260, 2015.

PINTO, V. M. et al. Fatores associados às infecções sexualmente transmissíveis: inquérito populacional no município de São Paulo, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, p. 2423-2432, 2018.

PORTAL DRAUZIO VARELLA, 2019. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/>. Acesso em: 15 maio 2020.

RECANTO DAS LETRAS, 2011. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-educacao/3163858>. Acesso em: 25 maio 2020.

ROSA, L. M. et al. Promoção da saúde na escola: prevenção da gravidez e de infecções sexualmente transmissíveis/Health promotion at school: Prevention of pregnancy and sexually transmitted infections. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 1, p. 706-716, 2020.

SALOMÃO, R.; SILVA, M. A. I.; CANO, M. A. T. Sexualidade do adolescente na percepção dos pais, sob a perspectiva de Foucault. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 15, n. 3, p. 609-18, 2013.

SILVA, A. T.; JACOB, M. H. V. M.; HIRDES, A. Conhecimento de adolescentes do ensino médio sobre DST/AIDS no sul do Brasil. **Aletheia**, n. 46, p. 34-49, 2015.

THEOBALD, V. D. et al. A universidade inserida na comunidade: conhecimentos, atitudes e comportamentos de adolescentes de uma escola pública frente a doenças sexualmente transmissíveis. **Rev AMRIGS**, v. 56, n. 1, p. 26-31, 2012.



CAPÍTULO 12

APLICAÇÃO DA LEI 11.645 PELO ENSINO DE HISTÓRIA E SOCIOLOGIA

Victor Romero de Lima, licenciando em Ciências Sociais, UERJ
Arthur Gabriel Batista de Brito, licenciando em História, FFP

RESUMO

O artigo é resultado de dois relatos sobre as experiências vivenciadas através do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) por dois graduandos da UERJ, um de história e outro de sociologia. Nesse trabalho, apresentamos os diferentes modos que aplicamos a Lei 11.645, obrigatoriedade do ensino da cultura e história Afro-Brasileira e Indígena. Além disso a importância dos docentes em mostrar outras visões fora do senso comum.


PALAVRAS CHAVE: Ensino de História; Ensino de Sociologia; Povos Indígenas; Cultura Afro-Brasileira; Lei 11.645.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas por dois alunos do núcleo PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) do campus Maracanã e da FFP (Faculdade de Formação de Professores). Primeiramente, importante salientar que os campus das instituições de ensino são localizadas no bairro do Maracanã e em São Gonçalo, respectivamente.

O objetivo do PIBID é aproximar o estudante de licenciatura do universo escolar em escolas públicas estaduais ou municipais, assim há uma troca de conhecimento entre o licenciando e o professor supervisor da referida matéria. Portanto, é diferente do estágio supervisionado que faz parte do currículo dos cursos de licenciatura, obrigatório para a formação.

Além de relatar as experiências com o ensino da Lei 11.645, que obriga o ensino da cultura e história Afro-Brasileira e Indígenas, iremos retratar as práticas pedagógicas de um licenciando em Ciências Sociais e um licenciando em História. Dessa forma, pretendemos mostrar a importância de uma interdisciplinaridade entre os cursos para formação de uma cultura dos direitos humanos (NEVES, 2018).



Ao se falar sobre educação lastreada no conceito de Direitos Humanos não nos referimos apenas a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948. Adotamos a perspectiva que direitos humanos são os direitos essenciais para qualquer cidadão viver em condições dignas e formar uma massa de cidadãos capazes de realizar uma visão crítica sobre o mundo e as condições em que se encontram, como expõe Cythia Agra (2018).

Primeiramente, é importante salientar que o programa é composto por um ou dois coordenadores voluntários que sejam professores da universidade e professores de escolas de ensino público. No respectivo ano tivemos auxílio financeiro da agência federal Capes, vinculada ao Ministério da Educação brasileiro. Logo, o núcleo PIBID de Sociologia⁹ foi dividido em três equipes composta por 7 bolsistas e dois voluntários, para atuar em três diferentes colégios. Já o núcleo de História¹⁰ foi dividido em três equipes, porém com atuação na mesma escola, com um total de 24 bolsistas e 6 voluntários.

Ambos núcleos faziam reuniões para pensar métodos pedagógicos, desde de como abordar determinado assunto como também elaborar materiais didáticos, além de também ser um ambiente de compartilhar as experiências em que os universitários tinham em cada série. O núcleo de história tinha reuniões quinzenais enquanto o núcleo de sociologia tinha reuniões semanais, ambos os projetos promoviam seus encontros na escola ou no seu respectivo campus, caracterizando assim o *modus operandi* das equipes.


OBSERVAÇÕES SOBRE AS ESCOLAS

O núcleo de Sociologia/UERJ foi dividido para atuar em três escolas, reiterando. Estas são duas unidades do Colégio Pedro II e o Colégio Estadual Ernesto Faria (CEPEF), este onde minha equipe atuou. O colégio, ligado a Secretária Estadual de Educação (SEEDUC/RJ), ficava aproximadamente a 200 metros da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Maracanã, e este foi um fato que em primeiro momento chamou a atenção dos *pibidianos* e próximo à favela da Mangueira, onde residia a maior parte dos estudantes do colégio. Além disso, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹¹ de 2018, a taxa de distorção idade-série é de 39% e taxa de Reprovação de 19%. A nossa equipe, composta por nove pessoas, foi dividida para

⁹O programa de sociologia recebeu coordenação da Dra. Raquel Emerique e as professoras supervisoras do colégio foram Thaiana Rodrigues, Tatiana Bukowitz e Raquel Simas.

¹⁰O programa de história recebeu coordenação da Dra. Priscila L. Mello, e as professoras supervisoras foram Fabiana Pimenta, Elisângela Goulart e Sílvia Silva.

¹¹Os dados do INEP utilizados nesse trabalho são todos de 2018, pois além de ser o ano que o PIBID começou, é o ano que esse relato se refere.



atuar em duplas e um trio em cada série que a professora ligada, Thaiana Rodrigues, ao programa atuava. Estes são o turno noturno e o turno diurno.


No turno diurno a referida docente atuava em uma turma de primeiro ano e uma turma de segundo ano. Já no turno noturno atuava em uma turma de cada série de Ensino Médio. Dessa maneira, foi possível observar diferenças entre o perfil dos estudantes e as práticas administrativas do colégio em cada turno. No período noturno, era mais perceptível a distorção idade-série dos alunos, além da maioria já estarem inseridos no mercado de trabalho e essa ser sua principal fonte de renda para garantir acesso ao lazer e auxiliar nas despesas de casa. Ademais, havia falta de inspetores e porteiro no turno noturno, o que facilitava a entrada e saída dos alunos, inclusive durante os tempos de aula.

Do ponto de vista pedagógico as apostilas também não foram distribuídas para os alunos do turno. Além disso, pela falta de profissionais, afetava a utilização da biblioteca e o auditório, onde tinham projetores, já que as mesmas ficavam trancadas. Assim, devido as particularidades de cada turno eram adotadas diferentes atividades para as turmas. Como Gil (1997) afirma, o aprendizado dos alunos é afetado por fatores externos como qualificação do professor, iluminação da sala, número de alunos por turma etc.

Como parte do projeto, cada equipe do PIBID-História foi designada as suas turmas de nível fundamental e médio, que trabalharam no desenvolvimento de uma aula com um tema tocante ao ano escolar. Ligado a esta questão, vários dos *pibidianos* tiveram nas suas exposições que se adaptar à Lei 11.645/2008, que exige que as instituições de ensino fundamental e médio incluam em seus currículos o tema de cultura e história afro-brasileira e indígena.

A escola onde atuava o PIBID-História/FFP foi o Colégio Estadual Doutor Adino Xavier, que possui turmas de nível fundamental e médio, localizado no Mutondo, bairro que faz parte do município de São Gonçalo. O perfil dos estudantes é em maioria de classes baixas. O entorno da escola é situado numa localização não precarizada, entretanto, em conversa com os alunos, se constatou que a maioria morava em bairros mais afastados e pobres, geralmente com a necessidade de até duas conduções para chegar ao ambiente escolar. Isso os impactava negativamente no rendimento, pois muito demonstravam cansaço já na primeira aula do dia.

Os alunos possuíam dificuldade no aprendizado de questões consideradas básicas, principalmente quando comparado aos níveis alcançados em colégios particulares da região.



A taxa distorção idade-série se assemelhava ao do CEPEF, sendo de 39%, porém com taxa de Reprovação no Ensino Fundamental de 31,4% e no Ensino Médio de 13,4%.

O objetivo do PIBID-História foi, desde o começo, demonstrar aos estudantes que esta disciplina é uma ciência do presente, e que os mais diversos assuntos possuem um contexto e reflexos atuais. O ofício do historiador está em analisar, com um senso crítico, essas questões, e pensar no seu papel que não se encaixa nas leis fixas das outras ciências, e sim num lugar por meio do qual o olhar do presente e escolhas subjetivas definem as questões que se consideram importantes, como aponta Bloch (2001).


Ao mesmo tempo, o objetivo do professor de sociologia é trazer a imersão do aluno para o desenvolvimento do que Charles Wright Mills (1972) chamou de imaginação sociológica. Ou seja, fazer com que os alunos vejam a vida, não apenas com o olhar individualizado, mas sim em um contexto maior relacionando temas como cultura, história, economia etc, e como consequência fazer com que a imaginação sociológica se expanda também nas suas ações extra classes.

ENSINO E A LEI 11.645

As experiências relatadas aqui são frutos da atuação dos dois *pibidianos*. Um que atuava na turma do sétimo ano do turno da manhã no C.E Doutor Adino Xavier, e outro que atuava nos dois turnos do Colégio Estadual Ernesto Faria, porém com uma atuação mais voltada para as turmas do período noturno. As atividades relatadas aqui serão uma aula de história com a temática de povos indígenas e uma aula de sociologia com atividades sobre o continente Africano.

Os primeiros meses foram de observação para os dois núcleos. Ambos tinham uma observação mais ativa, ou seja, liberdade para tirar dúvidas específicas de alunos. No que diz a respeito das aulas de sociologia, se juntou com o fator da docente realizar atividades lúdicas. Com os alunos do turno diurno era utilizado mais vídeos, resultando em uma interação menor com os licenciandos. Já as turmas do período noturno, que tinham mais dificuldades, as atividades permitiam maior interação dos graduandos ali presentes, algumas atividades eram criadas levando em consideração a falta de recursos didáticos já citados. Enquanto que os *pibidianos* de História retiravam dúvidas a respeito das questões dispostas no livro didático do colégio.

As vivências ao longo do ano no C.E Doutor Adino Xavier demonstraram que os alunos que estavam refazendo o ano escolar possuíam mais dificuldade em acompanhar a




aula, pois sentiam que já tinham visto aquilo, mesmo que não tivessem realmente aprendido. Com estes era necessário adotar métodos como trazer uma linguagem mais cotidiana do universo dos alunos e perguntas voltadas a eles, para que assim eles se mantivessem focados no conteúdo administrado (FREIRE, 1996).

Uma dificuldade foi percebida nos dois colégios e em séries diferentes. Era sobre o significado das palavras e interpretação de texto, o que muitas vezes faziam com que os alunos recorressem aos próprios *pibidianos*. Essa dificuldade demonstrou um déficit trazido da educação passada, problema que poderia ter sido trabalhado junto com os docentes de português/literatura. Os *pibidianos* de história, percebendo isso, elaboraram junto à discente ligada ao programa uma atividade em que os alunos tinham que criar uma música baseada na aula, atividade que teve significado bastante positivo. No pibid de sociologia percebemos também que os alunos do terceiro ano se saíram bem em atividades em que precisavam criar um *slam*¹² e em alguns deles retratavam a própria realidade deles, um exemplo foi de uma aluna que tinha em um dos versos a seguinte frase: “Estudamos a noite por diversos motivos, mas porque isso importa se para os outros somos todos bandidos?”. Assim, subvertendo a lógica do fracasso escolar como algo irremediável provocado pelos próprios estudantes, visto que com o auxílio necessário foi obtido sucesso (CHARLOT, 2002), além de demonstrar como as atividades artísticas e lúdicas podem ajudar a alcançar esse sucesso.

Voltando ao assunto da referida lei, a aplicação da aula do PIBID-História com tema sobre os índios no passado e no contexto atual, foi realizada em três etapas, desenvolvidas em três aulas, sendo o seu procedimento sempre no ritmo de exposições com vários materiais didáticos, e após isso os exercícios cabíveis. Os materiais utilizados foram um vídeo postado pela própria Aldeia Maracanã numa plataforma de vídeo, a música do Gabriel Pensador “Cachimbo da Paz”, matérias jornalísticas demonstrando a violência que a Aldeia Maracanã sofreu por parte de políticos da ALERJ (Assembleia Legislativa do Estado do Rio De Janeiro), entre outras fontes.

O material diversificado foi escolhido para elucidar aos estudantes como se desenvolve a sociabilidade dos índios no contexto urbano, além da sustentabilidade promovida por eles, e uma grande representação disto é a Aldeia Maracanã. Servindo como uma embaixada indígena que recebe diversas tribos, com cultos diferentes, e tem sido palco de resistência. Essa questão atual reflete o passado, já que os alunos do 7º ano estudam a

¹²Um estilo de poesia que é recitado sem acompanhamento de nenhum ritmo musical.




chegada dos portugueses ao que seria posteriormente chamado de Brasil, e devem compreender a atuação dos índios além do imaginário que eram povos submissos, e sim que carregavam sua própria cultura, e promoveram grande resistência. A operação de explicar o passado, porém também levando em consideração o presente, foi um meio entre os *pibidianos* para fugir de um ensino de história que exclua a diversidade.

Os alunos frequentemente não possuíam dimensão da variedade populacional dos nativos, seja no contexto do passado ou presente. Ao ser apontado para eles a forma organizacional dos Tupinambás na época, contendo centenas de pessoas organizadas para o funcionamento da tribo, que incluía religiosidades e apreço a terra, como aponta Schwartz (1988) em sua obra, muitos demonstraram grande surpresa, pois para eles, os índios não eram grupos inteligíveis a esse ponto.

Da mesma forma, ao longo das aulas, quando se tratava dos grupos indígenas no contexto urbano, a maioria, inicialmente, demonstrou não acreditar ser possível, pois para eles, que carregam o senso comum de grande parte da população, o índio que estuda, possui materiais eletrônicos, usa roupas de marcas conhecidas, não é mais índio, pois o status para ser este indivíduo só é permitido aos que remetem ao passado, e por falta de conhecimento das pessoas, a violência acaba imperando, seja ela por meio de um discurso excludente, ou por violência promovida pelo próprio Estado (BRIGHENTI, 2015).

Dessa forma, a idealização da aula foi planejada para que os estudantes conseguissem superar esses preconceitos, e que um aprendizado que gerasse a inclusão ligado ao saber, fosse promovido. As três atividades desenvolvidas com os estudantes, que consistiam em perguntas e imagens provocativas, tiveram resultados positivos, com a maioria demonstrando, após as aulas, compreensão em relação ao tema.

Já no pibid de sociologia utilizamos do método de pesquisa-ação para administrar o conteúdo do continente Africano. Segundo Dionne (2007) e Thiollent (1996), pesquisa-ação trata-se de um método que tem como objetivo desenvolver um conhecimento sobre a situação em questão e atuar para intervir e mudar um determinado contexto associando atores e pesquisadores, que nesse determinado momento eram os próprios *pibidianos* e a docente responsável. Tanto a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) quanto as OCEM (Orientação Curriculares para o Ensino Médio) determinam que a utilização de pesquisa ajuda a fortalecer a disciplina no currículo escolar, além do fortalecimento da identidade da própria disciplina, segundo a percepção de Soares(2017).



No colégio-campus em que atuávamos tínhamos dois tempos de sociologia do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, mas havia apenas duas professoras graduadas em Ciências Sociais¹³, o que ocasionava que professores com outras graduações ficassem encarregados de administrar as aulas de sociologia em outras turmas, o que pode acabar acarretando em um enfraquecimento da disciplina e do conteúdo no currículo escolar. Isto, pois muitas vezes o professor acaba ficando “preso” à apostila didática, quando esta deveria ser apenas um meio de auxílio (PAIN; FERREIRA, 2020).


Na criação das dinâmicas para abordar o conteúdo sobre o continente Africano, decidimos adotar uma dinâmica decolonial. Isto é, trazer voz para os povos subalternados que foram silenciados pela imposição da cultura eurocêntrica, e reconhecer suas narrativas sem resquícios do colonialismo como legítimas (REIS; ANDRADE, 2018). Então, em um primeiro momento criamos um formulário na plataforma *Google Forms* para avaliar o conhecimento dos alunos do primeiro ano sobre o continente Africano. O questionário era composto por 11 perguntas abordando desde características físicas até práticas culturais e políticas do território.

No tange aos resultados do formulário é válido sublinhar certas respostas. Os alunos tiveram três dias para responder e obtivemos 32 respostas. Os dados apontaram que apenas 1 aluno entre eles tinha conhecimento sobre a diversidade cultural existente na África e que este conhecimento é transmitido pela mídia local. Outro número preocupante era que em uma pergunta dizia sobre a existência de profissionais como cientistas, médicos e engenheiros no continente Africano, e 75% dos pesquisados tem dúvida sobre a existência ou não acreditam que exista esses profissionais no continente.

Além disso, apesar de grande parte dos alunos do CEPEF serem negros e miscigenados¹⁴, apenas um deles respondeu que existe grande diversidade étnica e cultural no território, enquanto os outros 31 associaram África a escravos, negritude, pobreza etc. Mostrase, dessa forma, como o conteúdo repassado para eles representa apenas a visão eurocêntrica e do senso comum sobre o continente e como o trabalho docente desmistificando essa visão equivocada faz-se importante.

¹³Apesar de existência dessas duas professoras, acompanhávamos as aulas apenas da Thaiana Rodrigues, pois era a única do CEPEF com vínculo ao programa de iniciação à docência da UERJ.

¹⁴54% dos alunos do turno da tarde do CEPEF se consideravam negros ou pardos. Dados coletados em outro formulário desenvolvido por mim que analisava o perfil dos alunos do colégio.




Após a coleta e análise de dados decidimos pensar em atividades para as turmas de primeiro ano. Para o turno da tarde a atividade pedimos que eles realizassem uma pesquisa sobre algum dos países lusófonos do continente Africano e apresentassem em cartolina para a turma na data de entrega. Os países lusófonos¹⁵ foram ofertados pela professora e os tópicos que deveriam estar presente nos trabalhos eram a história do país, sua língua, etnia, cultura, entre outros. Também foi pedido que no trabalho tivessem charges, músicas, poesias ou qualquer outra forma de expressão artística afro-brasileira.

Já para a turma da noite fizemos uma atividade diferente. Uma das *pibidianas* conhecia uma professora de português para alunos de graduação que vieram da África do Sul, e estavam realizando intercâmbio no Brasil. Como trabalho final do curso de português os alunos tinham que produzir uma carta contando um pouco da cultura de sua região e sua história de vida. Assim, pedimos que eles escrevessem cartas para os alunos do turno noturno do colégio, construindo assim uma ponte bastante frutífera entre a universidade e o colégio e trazendo narrativas que costumamos não ter acesso.

Depois dos alunos lerem as cartas, pedimos que eles, em grupos pequenos compostos de 3 a 5 alunos, escrevessem outra carta que iríamos entregar aos alunos de intercâmbio. Na carta deveriam falar um pouco sobre a nossa cultura, já que era o assunto que deveríamos abordar no determinado bimestre do ano para as turmas de primeiro ano segundo o currículo mínimo da SEEDUC/RJ, essa atividade foi desenvolvida em conjunto com os *pibidianos*. Inclusive, é válido sublinhar que teve um grupo de estudantes que escreveu que os alunos de intercâmbio deveriam conhecer os melhores bailes funk da cidade, e dessa forma elucida o perfil socioeconômico dos alunos do colégio e uma de suas formas de lazer. Isto pois, o ritmo funk, foi um estilo musical inventado por negros norte-americanos, e posteriormente marginalizado, mas hoje é consumido pela população carioca, principalmente as mais periféricas e suburbanas através de bailes ao espaço aberto nas comunidades (DA SILVA, 2016).

Além das atividades desenvolvidas com os alunos do primeiro ano, é válido ressaltar um passeio que realizamos com as turmas do segundo e do terceiro ano do período noturno. Esse passeio foi para o Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) para a exposição do artista Jean-Michel Basquiat. Em suas obras, os alunos com ajuda do educador do CCBB, perceberam o teor político e social que o artista realizou em suas obras. Posteriormente, os

¹⁵A escolha por países africanos que falassem a língua portuguesa foi para construir um maior (re)conhecimento e de herança com o Brasil.



alunos tinham que realizar um relatório relacionando as obras que viram com o conteúdo administrado nas aulas, que eram respectivamente sobre estratificação e desigualdade e para a mais velha violência e direitos humanos. Assim, além de poder trazer a imersão dos alunos em um ambiente que costumavam não frequentar, o que Bordieu (1989) chama de Capital Cultural, pudemos fazer um intercâmbio decolonial relacionando com outros conteúdos.

CONCLUSÃO

Dessa forma, mostra-se como o trabalho docente que desmistifica visões cultuadas no senso comum da sociedade faz-se importante. Assim, como trazer narrativas e conteúdos que antes os alunos não possuíam acesso. Com isso, o resultado é que a sociedade lucrará tendo cidadãos mais criativos, críticos e conscientes dos seus próprios direitos, como dito por Borssoi (2008). Por conseguinte, essa massa de cidadãos críticos e conscientes irá trazer reflexos na sociedade atual. Um dos exemplos, pode ser na vida política e no fortalecimento de políticas públicas que se concentrem no reconhecimento e afirmação da diversidade existente da sociedade (FRASER, 2006).

Como demonstrado neste artigo a interdisciplinaridade é de inegável importância. Não apenas para a disciplina história e sociologia, que poderiam ter trabalhado juntas para abordar as histórias, heranças e culturas dos povos indígenas e afro-brasileiros, mas também de todos os seus colegas de humanidades para superar déficits escolares e incluir todas as vozes que foram silenciadas na construção da história social e cultural, e fortalecimento da luta por direitos humanos como apontado por Fontana (2004) e Cynthia Agra (2018).

BIBLIOGRAFIA

BORDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Difel, 1989.


BORSSOI, B. L. *O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão*. In: Anais do Simpósio Nacional de Educação Semana da Pedagogia (Online), 2008, Cascavel. Unioeste, 2008.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1998.

BRASIL. *Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008*. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>>. Acesso em 08 jan. 2020

BRIGHENTI, C. A. L. *Colonialidade do poder e a violência contra os povos indígenas*. Revista PerCursos. Florianópolis, v. 16, n.32, p. 103–120, 2015;

CHARLOT, B. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 17-34, 2002.



DA SILVA, L. S. *Baile Funk, missão civilizatória e UPP: cultura e segurança pública na cidade do Rio de Janeiro*. Brasiliana: Journal for Brazilian Studies, 4(2), 318-342, 2008.

DIONNE, H. *A pesquisa-ação para o Desenvolvimento Local*. Brasília-DF: Líber, 2007.

FONTANA, A. *A História dos Homens*. Tradução: Heloísa Jochims e Marcelo Fernando da Costa. São Paulo: EDUSC, 2004;

Fraser, N. *Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”*. Cadernos De Campo (São Paulo 1991), 15(14-15), 231-239, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996;

GIL, A.C. *Metodologia do ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1997

MILLS, C. W. *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

NEVES, C. A. B. *Direitos humanos e educação: a polêmica em torno da prova de redação do Enem 2015 e 2017*. Trabalhos em Linguística Aplicada 57 (2), 731-755, 2018.

PAIN, R. D. S.; FERREIRA, W. *Por favor abram o livro na página... Obras didáticas de Sociologia e as implicações no trabalho docente*. Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE (Online), v.1, n, 14, p.105-118, 2019.

SCHWARTZ, S. B., *Segredos Internos: Engenhos e Escravos na Sociedade Colonial 1550-1835*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1988;

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1996.



CAPÍTULO 13

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO POR ENFERMEIROS ASSISTENCIAIS

Sara Machado, Graduada em Enfermagem- UNINOVAFAPI
Sárvyá Alinye Machado Pereira, Mestranda em Ciência da Educação pela a UTIC
Givaldo Alves, Graduado em Enfermagem, UFPI
Maria Durciane Oliveira Brito, Mestranda em ciências da educação pela UTIC

RESUMO


O presente artigo apresenta como tema avaliação da educação profissional do conhecimento científico por enfermeiros assistenciais. Considera-se o ensino superior na área da saúde importante para o mercado de trabalho com suas revoluções adquiridas através da busca dos profissionais atrás do conhecimento científico diariamente. O trabalho foi realizado por meio de pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica através de livros, sites, referências e artigos que segundo Romani (2018, p. 97) “tem por finalidade colocar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito ou dito”, com base em autores como: Vendruscolo (2018), Freitas (2016), Rossetti (2019), e utilizados bancos de dados Lilacs, Scielo e Medline. Esta pesquisa foi pertinente e relevante trazendo a realidade da contribuição na avaliação da educação profissional do conhecimento científico por enfermeiros assistenciais. Diante os principais resultados os artigos selecionados retratam sobre contribuição na avaliação da educação profissional do conhecimento científico por enfermeiros assistenciais, descrevendo a prática destes profissionais e o conhecimento de ações traçando a formação dos estudantes. Isso requer uma responsabilidade da equipe docente de professores onde eles são envolvidos pela natureza multicausal do problema ou dificuldade da aprendizagem do estudante. A avaliação educacional é importante verificar- se estar atualizado o ensino oferecido onde o profissional é responsável de buscar outras fontes de se atualizarem constantemente dentro da docência do ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Educação profissional, Enfermeiros assistenciais e Pesquisa em saúde.

INTRODUÇÃO

A avaliação da educação profissional envolve o conhecimento científico por enfermeiros assistenciais, hoje atualmente maioria são docentes de campo de estágio, onde acompanham e auxiliam, ensina o aluno de perto. Trazendo uma realidade holística para eles como um todo relacionando a teoria e prática.

Trazendo a questão da educação para a saúde é importante para o processo de aprendizagem, segundo Machado e Wanderley (2009) referem-se que o mesmo deve ser compreendida como um processo permanente pelo trabalho assistencial na educação



profissional, projetando possibilidades de desconstrução/construção de novos valores de conhecimento científico para produzir mudanças de práticas, de participação da avaliação social e de gestão.

O caminho do desenvolvimento do conhecimento científico, é buscar novas ideias sobre a educação profissional, diante essa a informação o Sistema Único de Saúde administra a gestão da saúde como um todo, que se destacam na pesquisa científica as práticas pedagógicas voltado ao ensino superior. Diante essas ferramentas se encontram os feixes para montar os trabalhos científicos onde se encontram do capes dentro das bases de dados como Lilacs, Medline, Scielo, Pumed e outros.

No Brasil, a educação profissional dos enfermeiros assistenciais está direcionada diversos campos de atuação, dentre os quais, a educação e a assistência à saúde. No campo da educação, é preciso considerar que o ato de ensinar implica na transformação permanente do conhecimento.

Pode afirmar-se que o professor necessita estar atento ao processo de aprendizagem do estudante, na possibilidade de conexão entre informações prévias e atuais, permitindo a transformação e construção sólida de um arcabouço de conhecimentos no dia a dia. Contudo, o campo da formação para a docência apresenta ineficiências e também ausência de políticas indutoras para formação da educação profissional do enfermeiro que, muitas vezes, vivencia uma transição brusca entre a prática assistencial e a atividade acadêmica diante disso vive sua experiência profissional.

Considera-se a necessidade de os enfermeiros professores desenvolverem a consciência que não irão apenas transmitir conhecimento, mas se envolverão em um universo no qual o cuidar é aprender segundo Vendruscolo *et al*, 2018. Ensinar e sempre se atualizarem com as temáticas para colocarem em prática, sabendo que ser docente é ser responsável da formação do conhecimento do aluno constantemente.

O objetivo geral: Contribui na avaliação da educação profissional do conhecimento científico por enfermeiros assistenciais: uma revisão bibliográfica. No objetivo específico inserem-se: Traçar a Educação do ensino superior em saúde e Educação.



METODOLOGIA

Para desenvolver esta pesquisa, a metodologia eleita foi a pesquisa de revisão bibliográfica com natureza qualitativa, que segundo Romani (2018, p. 97) “tem por finalidade colocar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito ou dito”, com base em autores como: Vendruscolo (2018), Freitas (2016), Rossetti (2019), bancos de dados Lilacs, Scielo e Medline. Esta pesquisa foi pertinente e relevante trazendo a realidade da contribuição na avaliação da educação profissional do conhecimento científico por enfermeiros assistenciais.

EDUCAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE


Considera-se o ensino superior na área da saúde importante para o mercado de trabalho com suas revoluções adquiridas através da busca dos profissionais através do conhecimento científico diariamente. É bastante recorrente a respeito à necessidade de que haja profissionalizante na docência.

O profissional enfermeiro tem de investir em sua educação permanente é uma forma de refletir sobre os inúmeros desafios que são permanentemente colocados a estes profissionais neste segmento de ensino superior. Dentre esses desafios existe a necessidade de destacar de lidar com turmas numerosas, alunos dispersos por diferentes motivos. O docente tem que colaborar para que os estudantes transformem informação em conhecimento científico que significa em investir em metodologia de ensino para mobilizá-lo a uma aprendizagem duradoura e transformadora (FREITAS *et al* 2016).

Compreender que ser professor do ensino superior, especialmente na área da saúde, a demanda é constantes reflexões como transformar práticas pedagógicas que hoje não atendem mais às necessidades e interesses dos estudantes. Na atualidade hoje atualmente, como o acesso à informação se faz de maneira rápida, apenas dar aulas expositivas, sem que o estudante seja sujeito do processo, já não é suficiente para formamos o profissional crítico e reflexivo que a sociedade tem exigido, o professor deverá atuar como mediador, auxiliando o estudante a construir seu conhecimento científico de forma crítica (FREITAS *et al* 2016).

EDUCAÇÃO PERMANENTE POR ENFERMEIRO

O sistema único de saúde tem uma ordem do dever constitucional da formação de trabalhadores da área da saúde como enfermeiros e outros profissionais que vem investindo nisso desde a sua criação, destacando-se momentos importantes em sua história. A política



nacional de educação permanente em saúde (PNEPS). É um desafio que visa apresentar a educação permanente em saúde (EPS) como estratégia de gestão para reorganização do sistema de saúde, com um melhor funcionamento que o profissional utiliza de forma correta com suas ferramentas de trabalhos no cotidiano para necessidades da população brasileira (ROSSETTI *et al* 2019).

O desafio é uma ressignificação do que se concebe na EPS, avançando-se de uma compreensão que a reduz a uma ferramenta de caráter meramente pedagógico para a que incorpora um posicionamento ético-metodológico na mudança das práticas de trabalho em saúde, no cotidiano dos serviços. Assim, considera que o trabalho como dispositivo de aprendizagem, por meio da reflexão coletiva, é uma ação com potencial para a reorganização dos serviços de saúde. Porém, atuar a partir dessa compreensão da educação em saúde como um processo dinâmico, vivo e que se produz na mutabilidade de questões do cotidiano dos serviços, inevitavelmente inclui um alto grau de incerteza e baixo potencial de controle do processo do conhecimento científico (ROSSETTI *et al* 2019).

RESULTADO E DISCUSSÃO


Da pesquisa realizada na BVS, com os descritores estabelecidos, obteve-se 30 artigos, dos quais, depois de seleção prévia mediante a leitura dos títulos e dos resumos, foram selecionados 09, pelos quais atenderam aos critérios de seleção estabelecidos, formando a amostra. Esses artigos foram dispostos em uma tabela: a Tabela 1 contém título, autor, local, ano e periódico em diante a discussão dos resultados.

Tabela 1: Distribuição dos estudos de acordo com título, autor, local, ano e periódico. Teresina, 2019.

| Nº | Título | Autor | Local /ano | Periódico |
|----|---|---|------------------------|--|
| 1 | Enfermeiro como Educador: Relato da Construção de um produto no mestrado profissional de ensino na saúde. | Romani, Mourão, Almeida, Leite. | Rio de janeiro 2018 | Revista online de pesquisa |
| 2 | Enfermeiro professor: Limites e possibilidades na carreira docente | Wendruscolo, Pozzebom, Vender, Kohl, Azamboo, Jzacche, Zanata | Santa Catarina 2018 | Pesquisa Research |
| 3 | Docência em saúde: Percepções de egressos de um curso de especialização em enfermagem. | Freitas, Cunha, Batista e Rossi. | São Paulo 2016 | Interface comunicação saúde educação |
| 4 | Educação permanente e gestão em saúde: A concepção de enfermeiros. | Rossetti, Seixas, Castro, Friedrich. | Juiz de Fora 2019 | Revista online de pesquisa |
| 5 | A produção e a divulgação do conhecimento científico por enfermeiros assistenciais. | Dymiewicz, Gurariente. | Curitiba 2009 | Revista de enfermagem on line |
| 6 | Enfermagem: ciência normal ou ciência revolucionária? | Daza, Ladino. | Colômbia 2017 | Enfermeira universitário |
| 7 | Preparo pedagógico de enfermeiros nos docentes para educação profissional técnica de nível médio. | Souza, Backes, Lazzari, Martini. | Santa Catarina 2018 | Revista Brasileira de enfermagem |
| 8 | O processo de trabalho do enfermeiro na promoção da saúde mental: análise reflexiva | Nascimento, Nadaleti, Viela, Terra, Silva, Resck. | Minas Gerais 2017 | Revista de Enfermagem do centro-oeste mineiro. |
| 9 | Os significados e os sentidos da intersubjetividade na vida profissional | Silva | Asunción Paraguai 2018 | Revista científica Internacional Arandu-UTIC. |

Fonte: Elaborada pelos próprios autores

Os artigos selecionados retratam sobre contribuição na avaliação da educação profissional do conhecimento científico por enfermeiros assistenciais, descrevendo a prática destes profissionais e o conhecimento de ações traçando a formação dos estudantes.



É cientificamente comprovado, que a manutenção do investimento do conhecimento do profissional, trás uma dimensão pertinente ao ensino diretamente ao aluno. Isso requer uma responsabilidade da equipe docente de professores onde os mesmos são envolvidos pela natureza multicausal do problema ou dificuldade da aprendizagem do estudante (FREITAS *et al* 2016).

No entanto cabe o profissional enfermeiro, orientar e ensinar conteúdos relevantes que estará ingressando na formação dos estudantes, compartilhando suas experiências hospitalares assistenciais da realidade à prática diretamente para sala de aula. O professor ele pode atuar em várias áreas da graduação, especialista, mestree doutor trazendo, mas informações especifica desde das raízes do descobrimento do conhecimento da temática (VENDRUSCOLO, C. *et al*, 2018)


O professor enfermeiro cabe-se também atuar no ensino técnico nível médio, trazendo inovações para os alunos que estão se descobrindo do seu curso escolhido. No inicio todos eles ficam empolgados e aula fica mais dinâmica, didática, e o gosto de aprender é diferente. Onde o docente fica feliz pela a contribuição e somando com o processo de aprendizagem dos alunos (SOUZA *et al* 2018).

Ensinar é um dom onde os professores e encaixam e se descobrem que seu propósito de vida é compartilhar a teoria e prática. Essas duas junções ficam diferentes porque ficam uma didática de ensino e fácil de aprender. Diante disso o aluno dá valor e se esforçam para pagar o preço de agregar valores de conhecimentos dentro da sua formação de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa realizada, constatou-se a importância da contribuição na avaliação da educação profissional do conhecimento científico por enfermeiros assistenciais. No entanto, no que tange à atitude dos profissionais docentes frente ao ensino com os alunos é para traçar os seus conhecimentos científicos dentro da didática do professor.

Existe o acometimento dos alunos não se interessarem pelo o estudo no início da sua trajetória da sua formação e sabendo que o ensino que leva ao destino diferente de vida. Acontecem as fragilidades, dificuldade e os problemas do dia a dia, alguns se abalam e outros continuam a prosseguirem para alcançar os seus objetivos esperados. Todos os profissionais



todos são capacitados ao ensino e pra isso tem o prazer em ensinar e compartilhar, isso é um valor imensurável que muitos não enxergam e valorizam.

A avaliação educacional é importante verificar- se estar atualizado o ensino oferecido onde o profissional é responsável de buscar outras fontes de se atualizarem constantemente dentro da docência do ensino superior. Muitos ensinam com qualidades onde tudo é, mas prático e o aluno de absorver aquele determinado conteúdo ministrado na sala de aula.

O profissional da educação realiza o seu papel como docente e o aluno tem que aproveitar aquilo que o professor oferece de qualidade ao ensino. Pena que muitos não levam com responsabilidades, mas mesmo assim o aluno precisa compreender que o estudo hoje são várias portas de oportunidades de vida no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

- DYNIEWICZ, M.A. GUARIENTE, M.D.H.M. **A produção e a divulgação do conhecimento científico por enfermeiros assistenciais.** Rev.de. Enf. Online.2009 jan/mar. 3 (1): 160-6.
- DAZA, A.L. LADINO, E.L. **Enfermagem: Ciência normal ou ciência revolucionária?. Enfermería uniniversitária.**2018. Universidad. Nacional Autónoma do México.
- FREITAS, O.A.M. **Docência em saúde: percepções de egressos de um curso de especialização em enfermagem.** Rossit RAS. Interface (Botucatu). 2016, 20 (57): 427 -36.
- NASCIMENTO, G.G.M. *et al.* **O processo de trabalho do enfermeiro na produção da saúde mental. Análise reflexiva.** Rev.de. Enf do Centro-Oeste. Viveiro. 2017, 7, e 2097.
- ROMANI, M.J. *et al.* **O Enfermeiro como Educador: relato da construção de um produto do mestrado profissional de ensino da saúde.** UFRJ. Rev. Online. de. Pesquisa. 2018.
- ROSSETTIL, T.SEIXAS, C.T. CASTRO, E.A.B. *et al.***Educação e Gestão em Saúde: A concepção dos Enfermeiros.** Rev.Fum. Core.online.2019. Jan/Mar; (1/1): 129-134.
- SOUZA, D.M. BACKES, V.M.S. *et al.* **Preparo pedagógico de enfermeiros docentes para educação profissional técnico de nível médio.** Rev. Bras. Enferm.2018, 71(5): 2432-9.
- SILVA, L.K.C. **Os significados e os sentidos da intersubjetividade na vida profissional docente.** ARANDU -UTIC. Revista Científica Internacional – vol., n.1, 2018. ISSN 2311-7559.
- VENDRUSCOLO, C. *et al.* **Enfermeiro professor: limites e possibilidades da carreira docente.** Rev. Bras. Cien. Saúde. v.22, n.2. p. 95-100. 2018.



CAPÍTULO 14

CONCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBREA DISCIPLINA DE FÍSICA E A INTERDISCIPLINARIDADE

Jonas Guimarães Paulo Neto, Mestrando do Curso de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, IFCE

Marcos Cirineu Aguiar Siqueira, Especialista pelo Curso de Pesquisa Científica, UECE
Antônio Nunes de Oliveira Vieira, Mestre pelo Curso de Ensino de Ciências de Matemática, UFC

RESUMO


O presente trabalho consiste numa investigação qualitativa acerca das concepções de discentes do Ensino Médio (EM) sobre a disciplina de Física e a presença da interdisciplinaridade nas matérias desse nível, relacionando com o ensino de Física Moderna e Contemporânea (FMC). A pesquisa foi realizada através de um estudo de campo envolvendo alunos da região norte do Ceará e utilizou a aplicação de questionários em quatro escolas para coleta de dados. Analisou aspectos relacionados ao professor, aos livros didáticos, ao cotidiano discente e às suas dificuldades e afinidades, bem como às suas percepções acerca da interdisciplinaridade nas escolas. Percebeu-se que, para metade dos alunos, os livros didáticos não favorecem a compreensão dos conteúdos, que, para 25% deles, a Física precisa estar mais relacionada ao cotidiano e que cerca de 70% identificam a presença da interdisciplinaridade nas matérias correntes do EM.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio, Interdisciplinaridade, Disciplina de Física, Física Moderna e Contemporânea.

INTRODUÇÃO

Quando os conhecimentos que atualmente são produzidos não são abordados na Educação Básica, o estudante perde um aspecto significativo da discussão sobre a natureza da ciência, que é a percepção de que o conhecimento científico está evoluindo constantemente e que avanços relevantes estão ocorrendo na atualidade.

Sobre esses conhecimentos mais atuais que começaram a ser produzidos no final do século XIX, Batista (2015) afirma que é muito importante a introdução de tópicos relacionados à Física Moderna e Contemporânea (FMC) no Ensino Médio (EM) porque esses conteúdos capacitam os estudantes para fazerem uma leitura do mundo atual, fato que torna seus conceitos mais significativos e mostra ao aluno a ciência como uma construção humana, além de desmistificar a ideia de que a produção de conhecimento científico está restrita aos



gênios, e não a pessoas normais que, quando trabalham em grupo, tornam-se capazes de solucionar muitos dos questionamentos que intrigam a sociedade.


Sobre o Ensino Física de uma forma geral, é notório entre os pesquisadores que o cotidiano desempenha papel fundamental na boa compreensão dos conteúdos, bem como para que eles tenham pleno significado diante dos estudantes. Intrinsecamente relacionada ao ensino, pode-se dizer que a interdisciplinaridade, quando utilizada amplamente na escola e aliada a metodologias de ensino e aprendizagem, pode potencializar significativamente a formação dos alunos, contribuindo para a formação do ser crítico.

Quando se fala em Ensino de Física, é imprescindível tratar dos aspectos metodológicos, pois uma aprendizagem significativa só se efetiva se o professor tiver tido uma boa formação, onde aí se inserem seus conhecimentos sobre o assunto e a metodologia utilizada. Aliado às boas práticas docentes, tem-se o livro didático, que representa a principal ferramenta de ensino manuseada em sala de aula como suporte teórico de professores e alunos.

Frente ao exposto, a pesquisa pretende discutir as concepções de estudantes do EM acerca da disciplina de Física no que tange a aspectos relacionados ao professor, ao livro didático e ao cotidiano discente, acerca das dificuldades e afinidades dos alunos e sobre a presença da interdisciplinaridade nas matérias nesse nível de ensino, relacionando, sempre que possível, ao ensino de FMC, visto à grande necessidade que esses tópicos estejam presentes no EM. Visando atingir seus objetivos, foram aplicados questionários a 215 alunos de quatro escolas da região norte do Ceará como forma de coleta de dados.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como pura, pois, conforme defende Gil (2008), busca o progresso da ciência e procura desenvolver os conhecimentos científicos sem se preocupar diretamente com as suas aplicações e consequências práticas, e traz uma abordagem qualitativa e exploratória acerca das opiniões de discentes do EM sobre a disciplina de Física, suas dificuldades e preferências e sobre a interdisciplinaridade nas escolas pesquisadas, relacionando com o ensino de FMC nesse nível. Para a pesquisa de campo, foram escolhidas quatro escolas localizadas na região norte do estado do Ceará com vistas à aplicação de questionários, os quais foram dirigidos a um total de 215 alunos.




Foi utilizado o questionário como forma de coleta de dados visto à quantidade de estudantes que foram envolvidos, pois, segundo Gil (2008, p. 122), ele “possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa”. Para a análise, pesquisou-se artigos, dissertações e teses disponíveis na internet que estivessem relacionados com a questão de pesquisa: a Física e a interdisciplinaridade no EM, quais as concepções dos alunos?

DESENVOLVIMENTO

A inexistência de um vínculo entre a realidade e a disciplina de Física apresentada em sala de aula conduz os alunos ao desgosto científico e à falta de estímulo (ALVES; MILTÃO, 2014). Do ponto de vista da FMC, Morais e Guerra (2013) comentam que já no início dos anos 2000 esses temas se faziam presentes nos livros, indicando que há, no mínimo, uma intenção em incluí-los nas aulas de Física. Porém, devido ao fato de serem eles colocados apenas no último capítulo das obras, após o estudo dos temas mais tradicionais da FC, e dispostos de forma muito sucinta, não contribui para sua real utilização, pois o professor ainda se depara com dois problemas graves: a falta de tempo para incluir mais um conteúdo no seu planejamento já tão extenso, e o fato de não se sentir preparado para lidar com um tema tão desafiador.

Não se objetiva, com este trabalho, menosprezar os conteúdos de FC, pois ela continua válida e é de essencial conhecimento, mas sim mostrar aos alunos a evolução da Física, do conhecimento, e transmitir para eles a ideia de que a ciência está em constante construção. Terrazzan (1994, p. 70-71) corrobora com isso afirmando que a inserção de tópicos de FMC no EM “não se trata, é claro, de abandonar o estudo da FC, mesmo porque, em muitos momentos ela foi o suporte para o entendimento dos conceitos desenvolvidos na Física Moderna (FM), a qual lhe sucedeu historicamente”.

Paulo (1997) acredita ser pertinente a introdução de FMC no EM em virtude de ela fazer parte do cotidiano da sociedade contemporânea. Uma vez que tenha noções dos tópicos de FMC, o aluno será capaz de dar sentido à Física e de tornar mais efetivas as relações com o mundo que o cerca. Valadares e Moreira (1998) corroboram afirmando que é importante a introdução de conceitos básicos de FMC e, particularmente, que se faça a ponte entre a Física ensinada em sala de aula e a Física do cotidiano dos alunos. De acordo com o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),



(...) a Física deve apresentar-se, portanto, como um conjunto de competências específicas que permitam perceber e lidar com os fenômenos naturais e tecnológicos, presentes tanto no cotidiano mais imediato quanto na compreensão do universo distante, a partir de princípios, leis e modelos por ela construídos. Isso implica, também, na introdução à linguagem própria da Física, que faz uso de conceitos e terminologia bem definidos, além de suas formas de expressão, que envolvem, muitas vezes, tabelas, gráficos ou relações matemáticas. Ao mesmo tempo, a Física deve vir a ser reconhecida como um processo cuja construção ocorreu ao longo da história da humanidade, impregnado de contribuições culturais, econômicas e sociais, que vem resultando no desenvolvimento de diferentes tecnologias e, por sua vez, por elas impulsionado (BRASIL, 2002b, p. 2).

Pereira e Aguiar (2006) citam que há diversos desafios relacionados à Educação e às suas tecnologias, como a carência de oportunidades para treinamento de professores especialmente no que concerne ao entendimento do funcionamento dos equipamentos eletrônicos modernos úteis ao ensino, fato este que representa um reflexo das desigualdades sociais brasileiras. Visando superar esses desafios, os autores afirmam haver tentativas de inserção de FMC na Educação Básica como forma de minimizar o problema e contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, complementam que

“no nível médio, em muitas escolas, a física vem sendo ensinada, ainda, conforme metodologias estabelecidas no final do século XIX. Quando muito, os estudantes aprendem a resolver problemas da física newtoniana. Numa escola mais ‘exigente’, possivelmente aprenderão alguns princípios da física dos séculos XX e XXI” (PEREIRA; AGUIAR, 2006, p. 67).

O ensino de Física no EM tem se limitado basicamente a temas da FC: Mecânica, Eletricidade e Magnetismo, Calor e Óptica. Para mais, esse ensino é caracterizado, frequentemente, por aulas teóricas e descritivas, que estão distantes da realidade dos alunos. Faz-se necessário, desta forma, inserir itens de FM nesses tópicos clássicos (PEREIRA; AGUIAR, 2006). Complementando, Martins e Portela (2018) afirmam que, apesar da FMC estar prevista nas diretrizes curriculares direcionadas à Educação Básica, os estudantes raramente possuem contato com esses conteúdos. Tal fato, segundo os autores, se deve a fatores como: falta de tempo, preparo e deficiências formativas do professor, dentre outras dificuldades.

Sobre a interdisciplinaridade, Bonatto et al. (2012) afirmam que ela pode se integrar em outras áreas específicas do conhecimento escolar, com o propósito de promover uma interação entre o aluno, professor e cotidiano, já que, segundo eles, nos dias de hoje, pode-se considerar as ciências naturais como algumas das mais diversificadas do currículo escolar, em função de seus vários campos de trabalho. Os autores acrescentam ainda que o exercício

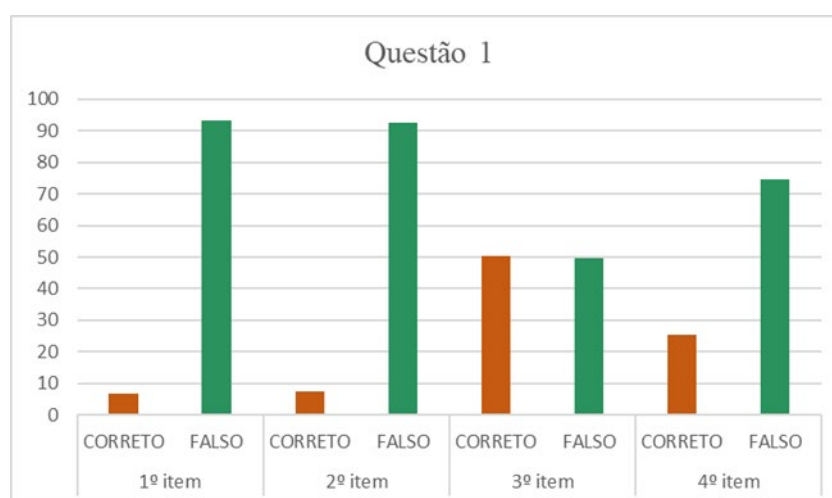
interdisciplinar vem sendo considerado uma integração de conteúdos entre disciplinas do currículo, porém, ainda sem grande alcance e sem ter atingido resultados convincentes.

Fazenda (2002) corrobora com esta linha de pensamento quando afirma que o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional, pois busca o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO


A primeira questão versava sobre a opinião dos alunos acerca da disciplina de Física de uma forma ampla, na qual objetivava-se discutir sobre os conteúdos dos livros didáticos, a metodologia dos professores e a relação da Física com o cotidiano dos discentes. O gráfico 1 expressa os percentuais das respostas verdadeiro e falso de cada item da questão, com base nos feedbacks dos 215 alunos consultados.

Gráfico 1: Comparativo das proposições corretas e falsas segundo a opinião dos alunos.



Fonte: Dados da pesquisa.

A proposição do primeiro item tinha como objetivo saber se é verdade que os alunos não sentem segurança da parte do professor quanto aos conteúdos de Física e, através do gráfico, conclui-se que a grande maioria, aproximadamente 93%, assinalou o item como falso. Assumindo a tradição escolar segundo a qual a maioria dos alunos não têm contato com temas de FMC, conclui-se que esse percentual se refere aos conteúdos de FC. No que tange à preparação dos professores para lecionar conteúdos de FMC, Forquin (1993) defende que é muito importante a autonomia e participação do professor na confecção de propostas metodológicas pertinentes, assim como seu preparo em buscar sempre conhecimentos novos,



pois a participação e capacitação do professor fica bem demonstrada a partir do fato de que “ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos”, qualquer que seja a área de ensino (FORQUIN, 1993, p. 9). D’Agostin, Garcia e Leite (2007) garantem que os estudantes do EM estão preparados para receber conteúdos de FM. Entretanto, concluem que “é necessário antes disso dar subsídios para os professores para que eles possam trabalhar de forma significativa esses conceitos” (D’AGOSTIN; GARCIA; LEITE, 2007, p. 1).

O segundo item perguntava se os professores não possuem boa didática nas suas aulas. Observa-se novamente que a grande maioria, cerca de 92%, apontou o item como falso, o que permite concluir que a didática dos professores não é um obstáculo à aprendizagem dos alunos. Os dados correspondem macroscopicamente à didática das aulas da disciplina de Física. Quando tratamos sobre o estudo de FMC, Forquin (1993) ratifica a importância de salientar que a inclusão de conteúdos mais modernos e contemporâneos no currículo escolar precisa ser cautelosa, pois novos conteúdos impõem novos desafios didáticos.

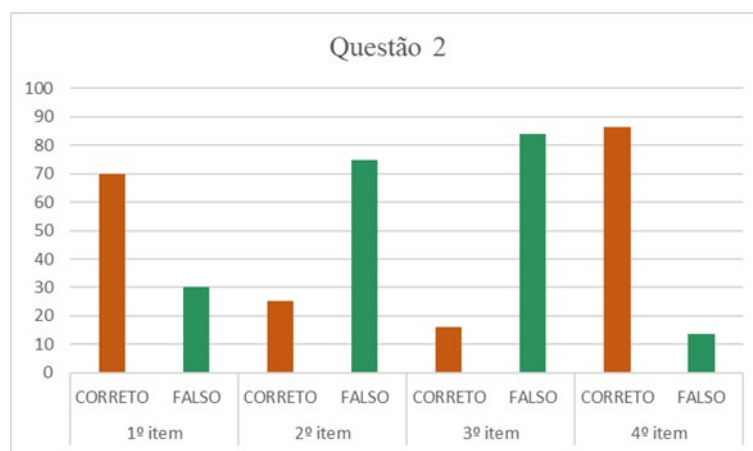
No terceiro item objetivou-se saber se os livros didáticos, na maioria das vezes, não favoreciam a compreensão dos conteúdos e se eles são repassados muito rapidamente na sala de aula. Através do gráfico, verifica-se que há um empate na quantidade de proposições verdadeiras com a quantidade de proposições falsas. Daí, conclui-se que a forma do livro didático usado, na qual se insere a abordagem dos conteúdos, a metodologia utilizada, a qualidade dos exercícios e os aspectos gráficos, ou a maneira como ele está sendo usado atualmente podem ser um empecilho nas aulas de Física, levando a metade dos alunos a percebê-lo como um instrumento que não favorece o processo de ensino-aprendizagem. Esses números assessoram Souza (2002) quando certifica que os autores de livros didáticos dão excessiva ênfase aos vestibulares como forma de mostrar a sua preocupação com o futuro do aluno, acarretando uma confusão no julgamento crítico dos alunos ou até mesmo permitindo que eles não saibam diferenciar adequadamente a Física da Matemática. Portanto, conclui-se que é necessária uma readequação dos livros didáticos para que esses possam atender às necessidades discentes, cabendo, nesse processo, a definição dos conteúdos de FMC pertinentes ao EM, sua inserção e distribuição ao longo dos 3 volumes das coleções.

O quarto e último item dessa questão ambicionou saber dos alunos se a Física não estava relacionada com o cotidiano deles. Como observa-se na figura, um percentual significativo dos respondentes, aproximadamente 25%, indicou como correto, concluindo que

a Física deve ser mais interligada com o dia a dia dos discentes, pois essa desconexão pode gerar um desinteresse por parte dos alunos, por não verem a aplicabilidade dos conteúdos. Os dados colaboram com Xavier (2005) quando afirma que muitos estudantes têm em mente a imagem de que a Física é algo impossível de se aprender, não reconhecendo até mesmo que ela é uma ciência experimental de grande aplicação no dia a dia. Dessa forma, ressalta-se a importância de relacionar a Física com o cotidiano dos alunos para que eles atribuam significado a cada um dos conceitos aprendidos em sala de aula. Os conteúdos de FC e FMC são muito aplicáveis e passíveis de links com a realidade em que se vive, o que corrobora mais ainda com a conveniência do ensino de FMC no EM.


A segunda questão versava sobre a interdisciplinaridade, na qual se tencionava saber se os conteúdos das matérias das escolas do EM estão interligados, de forma que alguns deles sejam tratados simultaneamente em mais de uma matéria, ou se o conteúdo de uma disciplina complementa o de outra disciplina. O gráfico 2 mostra as porcentagens das respostas dos alunos para as proposições feitas.

Gráfico 2: Comparativo das proposições corretas e falsas sobre a interdisciplinaridade nas escolas de EM, segundo a opinião dos alunos pesquisados.



Fonte: Dados da pesquisa.


O primeiro item perguntava aos estudantes se alguns temas são tratados simultaneamente por professores das diversas matérias. Como mostra os dados, cerca de 70% dos alunos afirmam que alguns assuntos são tratados por mais de uma disciplina. As respostas dos estudantes concordam com os PCNs quando orientam ao desenvolvimento de um currículo que contemple a interdisciplinaridade como algo que vá além da justaposição de disciplinas e, concomitantemente, evite a diluição das mesmas, de modo a se perder em generalidades. A interdisciplinaridade no ensino precisa “partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que



desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários” (BRASIL, 1999, p. 88-89). Os dados ainda ilustram Bonatto et al. (2012) quando afirmam que a interdisciplinaridade é um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas, constituindo-se importante, visto que abrangem temáticas e conteúdos, permitindo recursos inovadores e dinâmicos onde as aprendizagens são ampliadas.

O segundo item perguntava aos discentes se as matérias não se comunicam, se eles não veem relação entre elas, ou seja, se todas falam sobre assuntos diferentes. Com um valor maior que o do item passado, mais de 74% dos estudantes marcaram como falso. Dessa forma, para a maioria dos alunos há uma relação entre as disciplinas de sua grade curricular. Embora sejam matérias diferentes, algumas abordam o mesmo conteúdo com perspectivas diferentes, mas que se complementam. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, PCNEM (BRASIL, 2002a) agregam valor, garantindo que a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Bonatto et al. (2012) colaboram afirmando que, para ocorrer a interdisciplinaridade, não se trata de eliminar as disciplinas, e sim de torná-las comunicativas entre si, concebê-las como processos históricos e culturais e torná-las necessárias à atualização mútua quando se referem às práticas do processo de ensino-aprendizagem. A interdisciplinaridade implica um novo modo de pensar e agir, privilegiando a abertura para uma vivência interativa mediada por conhecimentos diversificados.

No terceiro item, o objetivo era saber dos alunos se eles acham as matérias interessantes, porém tendo dificuldades em todas. Observou-se que cerca de 16% disseram que a proposição era correta. Considera-se o valor baixo, entretanto, isso significa que ainda há alunos que, embora achem os conteúdos da escola interessantes, têm dificuldades com todos. Quanto a isso, Moysés (1994) penhora que um ponto em comum entre os professores é a preocupação em motivar os alunos para a aprendizagem, sendo esse um processo onde despertar o interesse para aprender se reveste de um clima de cumplicidade e forte conotação afetiva. Segundo Campos (1996), o achar difícil é a condição para o não gostar. Para o autor, há também uma relação de causa-efeito, contudo, em sentido contrário, na qual os alunos acham a Física um assunto maçante e, por isso mesmo, não se interessam em aprender, gerando dificuldade, ou seja, o não gostar implica o achar difícil e o não querer entender. Sobre a Física, seu estudo revela que a dificuldade na disciplina é tida como natural, gerando nos alunos insegurança e medo, às vezes não decorrente da falta de estudo, mas de terem




assimilado ou aceitado a Física como algo realmente difícil e que somente quem tem aptidão consegue aprender.

Segundo Renner e Krueger (2016), os conhecimentos de FMC podem despertar a curiosidade científica dos alunos e os motivar para aprender Física, compreendendo melhor os fenômenos que ocorrem ao seu redor. Se expostos de forma sistemática e experimental, dentro de uma perspectiva de aprendizagem significativa, os tópicos de FMC podem desenvolver no aluno a capacidade de observação e de análise de questões cotidianas relacionadas à Física, e isso ainda possibilitaria aos alunos uma reflexão mais profunda sobre os fatos atuais.

No quarto item buscou-se saber dos estudantes se eles acham as matérias do EM interessantes e têm afinidade apenas com algumas. Os dados mostram que mais de 86% dos discentes assinalaram como certo. Os números mostram que os alunos reconhecem a importância das disciplinas, porém não conseguem se identificar com todas, havendo preferências. Silva (2008) concorda afirmando que quando o aluno participa mais da aula, o conteúdo acaba se tornando menos complicado, cabendo ao professor fazer com que exista interesse e gosto pelo estudo da disciplina. Segundo o autor, o professor deve atentar para a motivação do aluno, aproveitando a oportunidade para mostrar a importância da disciplina para a vida do aprendiz. No que tange a Física, tão ligada ao nosso cotidiano, Lara e Souza (2007) ratificam que relacionar o conhecimento ensinado ao cotidiano do aluno facilita o processo de ensino-aprendizagem, tornando esse conhecimento potencialmente significativo. Dessa forma, visto que os conteúdos de FMC são passíveis de muitas relações com o cotidiano, sua inserção no EM justifica-se como um fator preponderante para que os estudantes se interessem pelo estudo da Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização deste trabalho, foram pesquisadas as concepções de estudantes do EM de quatro escolas acerca dos aspectos relacionados à disciplina de Física e sobre a interdisciplinaridade nas matérias. Ele teve como objetivo geral obter informações acerca da segurança dos professores quanto aos conteúdos ensinados, sobre a didática empregada nas aulas pelos docentes, a compressão dos livros didáticos, a relação da Física com o cotidiano, a presença da interdisciplinaridade nas matérias desse nível e as dificuldades e afinidades discentes. Para sua concretização, foi aplicado um questionário estruturado a 215 alunos de quatro escolas da região norte do Ceará.



Percebeu-se que as questões relacionadas ao professor não são empecilhos para que o ensino de Física atinja seus objetivos. No entanto, como afirma a literatura acerca do ensino de FMC, as aulas de Física do EM têm se restringido ao ensino de assuntos de FC, o que leva a pensar que as respostas dos discentes não estão relacionadas à segurança do professor ou à sua didática quando se trata dos conteúdos de FMC, fazendo-se necessário estudos sobre essas questões que enfoquem esses tópicos, bem como outras relacionadas ao ensino.

Portanto, visto a quantidade de estudantes que não conseguem relacionar a Física com cotidiano, ressalta-se aqui o grande potencial que os tópicos de FMC têm de atraí-los e relacionar o que se aprende em sala de aula com o mundo em que se vive.

Salienta-se o poder da interdisciplinaridade na formação de um cidadão crítico, que vê as relações e conexões do que estuda e do que o cerca, a qual foi tida como presente nas escolas pesquisadas. Nesse ínterim, ressalta-se também o papel do professor como motivador dos alunos, posto que cerca de 86% afirmam que, embora achem as matérias do EM interessantes, têm afinidade apenas com algumas. Nesse sentido, é necessário que os docentes encontrem meios que motivem os alunos a estudar. No caso da Física, cita-se aqui a inserção de tópicos de FMC como uma forma de instigar os alunos e contribuir para seu êxito escolar.

Cumpra, também, enfatizar a necessidade de análise dos motivos que levaram metade dos alunos a afirmarem que o livro didático não está contribuindo devidamente com o processo de ensino-aprendizagem, posto que sua compreensão, segundo a pesquisa, apresenta visível déficit.


REFERÊNCIAS

ALVES, Y. de M.; MILTÃO, M. S. R. Programa para formação continuada de professores na modalidade presencial: O curso de Licenciatura em Física e a Física Moderna e Contemporânea. Caderno de Física da UEFS, Salvador, v. 12, n. 2, p. 11-20, jul./dez. 2014.

BATISTA, C. A. dos S. Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio: subsídios teórico-metodológicos para a sobrevivência do tópico radioatividade em ambientes reais de sala de aula. 2015. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

BONATTO, A. et al. Interdisciplinaridade no Ambiente Escolar. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul: 2012.

BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. O papel da educação na sociedade tecnológica. In: Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília, DF, 109 f. MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002b.

CAMPOS, D. M. S. Metodologia do ensino da matemática. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

D'AGOSTIN, A.; GARCIA, N. M. D.; LEITE, A. E. Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio: revisitando artigos de revistas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 6., 2007, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ABRAPEC, 2007.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 10. ed. Campinas: Papirus, 2002.

FORQUIN, J. C. Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira Lopes Louro. 1993. 208 f. Artes Médicas, Porto Alegre, 1993.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

LARA, A. E.; SOUSA, C. M. S. G. A construção de apresentações em slides como material potencialmente significativo, visando a facilitação da aprendizagem significativa em conteúdos de Física: o tópico de Colisões. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 6., 2007, Florianópolis. Atas... 2007.

MARTINS, R. A. M.; PORTELA, C. D. P. Física Moderna E Contemporânea No Ensino Médio: uma visão dos alunos do Instituto Federal Do Paraná – Campus Paranaguá. Revista Científica Interdisciplinar Interlogos, v3, n. 1. p. 126-136, jan., 2018.

MORAIS, A.; GUERRA, A. História e a filosofia da ciência: caminhos para inserção de temas de física moderna no estudo de energia na primeira série do Ensino Médio. Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 1502, fev. 2013.


MOYSÉS, L. O desafio de saber ensinar. Campinas: Papirus, 1994.

PAULO, I. J. C. de. Elementos para uma proposta de inserção de tópicos de física moderna no ensino de nível médio. 1997. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1997.

PEREIRA, D. R. de O.; AGUIAR, O. Ensino de Física no Nível Médio: tópicos de Física Moderna e Experimentação. Revista Ponto de Vista, Viçosa (MG), v. 3, p. 65-81, 2006.

RENNER, G. L. P.; KRUEGER, C. Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio: Um estudo acerca dos fatores que interferem na aplicação dos conceitos relacionados em sala de aula. In: Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia, 5., 2016, Ponta Grossa. Atas... 2016.

SILVA, C. O. da. A concepção de alunos do ensino médio sobre a matemática em uma escola pública do município de Porto Alegre. 2008. 40 f. Trabalho de Conclusão do Curso



(Licenciatura Plena em Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SOUZA, T. C. F. de. Avaliação do ensino de Física: um compromisso com a aprendizagem. Passo Fundo: UPF Editora, 2002.

TERRAZZAN, E. A. Perspectivas para a Inserção da Física Moderna na Escola Média. 1994. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 1994.

VALADARES, E. de C.; MOREIRA, A. M. Ensinando física moderna no segundo grau: efeito fotoelétrico, laser e emissão de corpo negro. Caderno Catarinense de Ensino de Física, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 121-135, ago. 1998.

XAVIER, J. C. Ensino de Física: presente e futuro. In: Simpósio Nacional Ensino de Física, 16., 2005, Rio de Janeiro. Atas... 2005.



CAPÍTULO 15

CONTESTAÇÃO PROBLEMATIZADORA: UM ANTÍDOTO CONTRA A ACEITAÇÃO PASSIVA NA EDUCAÇÃO

Elias Bezerra de Souza, Mestrando em Ensino de Ciências e Humanidades,
UFAM


RESUMO

O objetivo deste trabalho é trazer à reflexão o modo como o nosso sistema de educação concebe o aluno – como sujeito passivo – e apresentar a matriz contestadora como possibilidade de superação, como um modo de ensinar e aprender que reconhece a subjetividade, a intersubjetividade e a interação entre sujeitos e destes com o conhecimento, possibilitando uma pedagogia libertadora-transformadora. Nessa perspectiva, o estudo analisa e reflete sobre os tópicos: a) educadores abertos ao diálogo; b) alunos contestadores e problematizadores; c) mediação como relação dialógica horizontal e d) a leitura crítica como componentes do que convencionamos chamar de matriz de contestação problematizadora na tenência da pedagogia progressista libertadora. O estudo de caráter bibliográfico e abordagem qualitativa tem base teórico-epistemológica nas obras de: (FERNANDES, 1997), (FREIRE, 1996; 1992; 1987), (KOSIK, 1995), (LIBÂNEO, 1998) e (SILVA, 1998). Embora não seja uma conclusão definitiva, o conteúdo bibliográfico estudado mostra que a contestação problematizadora tem epistemologia filosófico-gnosiológica capaz de desmontar estruturas, desmitologizar pseudoverdades e, a partir daí, produzir novos conhecimentos, cabendo a cada sujeito a participação ativa e comprometida com o desenvolvimento e com a autonomia de si e de todos. Mostra que, se a quem cumpre desenvolver o pensamento reflexivo-crítico-criativo, problematizar o conhecimento e promover a leitura crítica do mundo - a escola – não o faz, cumpre ao aluno tornar-se o autor da sua própria história e da história do seu tempo, problematizando ele mesmo o sistema no qual está inserido e do qual faz parte. Sugere que é em situações desafiadoras que a determinação, a autocrítica e o desejo de mudar podem falar mais alto e repercutirem mais firmes, e é também quando o sujeito tem a possibilidade de desarticular a ideologia da alienação e do conformismo com a leitura mecânica, e estabelecer os propósitos da emancipação libertadora, sem esperar pela escola, pelos professores ou por quem quer que seja.

PALAVRAS-CHAVE: Tendência progressista. Pedagogia libertadora. Educação transformadora. Matriz problematizadora.

INTRODUÇÃO

Uma das condições fundamentais para a construção de uma sociedade democrática é que aos homens seja consentido pensarem e expressarem-se livremente sobre qualquer assunto, inclusive de se manifestarem contra a ideia de uma sociedade antidemocrática e opressora e de um sistema educacional seletivo, silenciador e excludente. Liberdade que não



tem sido possibilitada por ainda predominarem nas escolas brasileiras tendências pedagógicas liberais, principalmente a tradicional e a tecnicista. (LIBÂNEO, 1998).

Entretanto, as exigências da sociedade atual são outras, exige-se criatividade, inovação e renovação permanente, o que requer um repertório de conhecimentos inteiramente novo. Mas, para realizarmos a inovação precisamos de pessoas inovadoras.


Endentemos não haver escassez de novas ideias, o problema está em conseguir que professores, educadores, escolas e sistemas de ensino ouçam, acatem e valorizem ideias diferentes, potencialmente transformadoras. Mas o que acontece é que boas ideias são ignoradas, barradas ou abortadas todos os dias no cotidiano das escolas brasileiras.

Essa é uma situação recorrente nas salas de aulas, onde muitos(as) professores(as) têm a ideia de estarem ali para promover a disseminação e a reprodução de informações, atribuindo aos alunos um único papel, o de indivíduos passivos, vivendo num meio onde o que lhes é permitido fazer é aprender o que uns pensaram e outros lhes ensinam, ou pensam que ensinam, já que nem tudo o que é assinado é também aprendido.

Pedagogicamente, o que os estudantes veem nas salas de aulas é o que a eles interessa mostrar: conteúdos prontos e pré-selecionados para lhes serem repassados. O que recebem e ouvem são palavras de autores transmitidas por professores(as). Assim, vão sendo transformados cada vez mais em sujeitos passivos, aprendizes medíocres. Dessa forma, a mais importante aptidão intelectual que o homem desenvolveu ao longo de toda a sua existência – a arte de pensar –, que traz consigo a reflexão, a crítica, o questionamento e a problematização – não é desenvolvida na escola.

Contra esse tipo de comportamento opressivo, inibidor e castrador da mente pensante propõe-se neste estudo bibliográfico a matriz de contestação problematizadora, na qual professores e estudantes são convidados a questionarem os conteúdos curriculares, problematizarem as concepções dos autores, despirem as ideologias dominantes e transformarem-se a si mesmos e a própria realidade social. Falamos da necessidade urgente da passagem das tendências pedagógicas liberais para as tendências progressistas, particularmente a libertadora.

Nesse sentido, este estudo tem base teórico-epistemológica nos autores: (FERNANDES, 1997), (FREIRE, 1996; 1992; 1987), (LIBÂNEO, 1998), (KOSIK, 1995), (SILVA, 1998).



Libâneo (1998) na obra *Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos* divide as tendências pedagógicas em dois grupos: A) Pedagogia liberal: tradicional; renovada progressista; renovada não-diretiva e tecnicista; B) Pedagogia progressista: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

Nas pedagogias de tendência e doutrina liberal, que justificam o sistema capitalista, onde predomina a sociedade de classes, a ideia é “de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, [...] Para isso, precisam aprender a adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual”. (LIBÂNEO, 1998 p. 21-22).

Nas pedagogias de tendência progressista, tudo parte “de uma análise crítica das realidades sociais” que “sustentam implicitamente as finalidades sócio-políticas da educação” (op. cit., p. 32). Por abrigar a análise crítica e as finalidades sócio-políticas esta tendência “não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais”, diz Libâneo (loc. cit.).

Na visão libertadora, assim como na libertária, combate-se o autoritarismo e valoriza-se a experiência de vida e a autogestão pedagógica, dando-se mais ênfase ao processo de ensino que ao conteúdo, buscando-se a discussão participativa.

Mesmo não sendo o ensino escolar assunto próprio da pedagogia libertadora, já que sua modalidade é a educação popular “não formal” (LIBÂNEO, 1998), “professores e educadores engajados no ensino escolar vêm adotando pressupostos dessa pedagogia” (p. 33). Não é exagero dizer que a epistemologia da pedagogia libertadora ou pedagogia de Paulo Freire como muitos costumam chamar vem crescendo a cada dia no meio de professores do ensino escolar. Prova disso é a vasta produção acadêmica a respeito de Paulo Freire e da sua pedagogia, além de discussões em diversos eventos de educação e ensino escolar.

Neste estudo, trazemos a matriz da contestação problematizadora, que tem como base fundamental a pedagogia libertadora, como instrumento gnosiológico na busca de superação das tendências liberais ainda muito vigentes no sistema e subsistemas de educação e ensino em grande parte das escolas e instituições brasileiras.



MATRIZ DA CONTESTAÇÃO PROBLEMATIZADORA NA EDUCAÇÃO

Em termos práticos, a contestação problematizadora possui quatro pontos fundamentais: a) educadores abertos ao diálogo e comprometidos com o processo educativo-pedagógico; b) alunos contestadores e problematizadores, dispostos a serem autores da sua própria história; c) a mediação como relação dialógica horizontal; d) a leitura crítica.

Primeiro componente – Educadores abertos ao diálogo


Consideremos, inicialmente, professores abertos ao diálogo e comprometidos não apenas com a transmissão, mas também com a construção de conhecimentos, principalmente no âmbito do processo educativo-pedagógico, que nesse caso podemos chamá-los de mediadores entre os aprendentes e o conhecimento.

Consideramos o comportamento atitudinal dos professores como um dos fatores mais importantes da matriz da contestação problematizadora, por entendermos que não pode haver inovação significativa na educação e no ensino que não tenha no seu cerne a participação de professores(as). As crenças, sentimentos e pressupostos epistemológicos dos professores(as) são, num ambiente de ensino-aprendizagem, como o ar que se respira. Quando esse ar está poluído, os estudantes são inevitavelmente contaminados de forma negativa. Ao contrário, quando o ar está isento das impurezas, contagia a todos de modo positivo, prazeroso e transformador.

O(a) educador(a) orientado pela matriz da contestação problematizadora demonstra uma práxis (prática-teorizada) caracteristicamente progressista que se revela no seu modo de ser, nas suas atitudes e no seu comportamento profissional. Assim, quando forem notáveis características como as seguir delineadas, é muito provável que se esteja diante de um(a) educador(a) progressista e, portanto, crítico, dinâmico, questionador, contestador e problematizador dos fatos e, acima de tudo, que respeita os educandos como seres pensantes e atuantes no meio em que vivem.

Vejamos essas características:

Oportuniza o livre pensar. O educador que oportuniza a liberdade de pensar é o que sabe dizer o que pensa e como pensa, mas sabe também ouvir o que os outros pensam e respeitar os diferentes modos de pensar sobre uma mesma realidade ou fenômeno. É o que é consciente de que cada sujeito carrega na sua bagagem, para onde quer que vá, seus ideais de



vida, suas experiências, suas visões de mundo, de homem, de cultura, de educação e de conhecimento, e que acima de tudo deseja ser ouvido, respeitado e valorizado.


Adota a discussão dialogada como técnica de estudo. É quase certeza que um estudo mediado pelo diálogo horizontal surte efeitos incomparavelmente melhores que o transmitido pelo discurso autoritário, na aula expositiva centrada no professor(a) que fala para que os alunos ouçam atenta e passivamente. O educador progressista abre o debate, planta a dúvida, estimula a participação, orienta a discussão, chamando não só para si, mas para todos, a responsabilidade pela compreensão e interpretação dos conteúdos estudados, discutidos e debatidos. Aliás, põe em discussão inclusive que conteúdos serão discutidos, não os impõe.

Orienta para a construção de respostas. Não se conformar com uma única resposta a um questionamento levantado é outra característica do educador progressista. Ao invés disso, instiga os estudantes ao desenvolvimento ou à descoberta de respostas possíveis, construídas por metodologias (caminhos) diversas. É como se mostrasse aos educandos que para um único ponto de partida pode haver vários pontos de chegada, dependendo do trajeto escolhido por quem busca a resposta ou a chegada.

Incentiva a interação. A interação é fator determinante no desenvolvimento da cognição e, portanto, no processo educativo-pedagógico. A eficácia da autoaprendizagem é testada na aprendizagem interativa. É no seio das ações interativas que vamos descobrindo novos caminhos e formas de se chegar às respostas, caminhos que nem sempre são os mesmos que percorremos quando aprendemos sozinhos, fora do debate, do conflito problematizador e desafiador.

É na aprendizagem interativa que vislumbramos a possibilidade de contribuirmos e recebermos contribuição, de corrigirmos e sermos corrigidos, de verificarmos a eficácia e as falhas dos nossos métodos. É também na interação entre educandos e educadores, juntos e misturados, que estabelecemos a flexibilidade e quebramos a rigidez da relação opressora professor-aluno. É na interação que se faz interrelação que experimentamos também a intersubjetividade, o nosso eu se firmando sem negar o eu do outro. Enfim, é na interação que vislumbramos a transformação.

Atua como mediador. O educador progressista é consciente de que sua função não é a de juiz ou julgador das ideias expressas pelos educandos, senão de parceiro, mediador no processo de ensino-aprendizagem. Sabe também que não deve ser omissivo, aceitando tudo exatamente como os educandos apresentam, pois deve estar consciente que a ele cumpre



também ajudar os aprendentes a enxergarem seus possíveis erros, incoerências, distorções e equívocos que devam ser reparados para que se tenha consistência e coerência no que se diz ou no que se pensa. O mediador orienta e cuida para que a mediação não seja mera receita ou orientação linear.

Desenvolve o ensino a partir das necessidades dos estudantes. A estrutura curricular pode até ser previamente determinada, porém não deve ser rígida, precisa ter espaço para as peculiaridades da comunidade educacional onde se acha inserida a escola, para a cultura local e para os anseios e potencialidades dos educandos. E isto o educador progressista problematizador deve saber desenvolver com maestria.


Sabe plantar a dúvida. É característico no(a) educador(a) progressista levantar questionamentos que suscitem a dúvida na cabeça dos estudantes, fazendo com que estes procurem esclarecer por si mesmos os problemas, realizando observações relevantes e formulando generalizações baseadas nessas observações, mas também nas interrelações.

Por fim, acreditamos que o(a) educador(a) progressista sabe se colocar entre o conhecimento e o pretense conhecedor como um crítico e autocrítico reflexivo e não apenas disseminador de políticas normativas e mensageiro dos autores e de suas teorias, ou como um transmissor de informações. Desse modo, a medida do seu desempenho não é a quantidade de conteúdos estudados, nem a média aritmética ou notas dos alunos, e sim a qualidade do pensamento dos sujeitos, suas habilidades e atitudes..

Segundo componente – Alunos contestadores e problematizadores

Quanto aos educandos-aprendentes, é indispensável que tenham disposição, persistência e disciplina de estudo. É crucial se comportarem como bons aprendizes e produtores de conhecimentos e, para tanto, precisam aprender e estarem dispostos a pensar, questionar, elaborar juízos e apresentar ideias inovadoras e proveitosas. É fundamental aprenderem a fazer perguntas, problematizar, questionar seus mestres, autores, teorias, políticas, metodologias etc.

Uma vez que tenham aprendido a fazer perguntas substanciais, relevantes e apropriadas terão aprendido a aprender, e ninguém mais os impedirá de aprenderem o que queiram ou necessitem saber, pois na medida em que se faça um homem começar a pensar por si mesmo, é impossível determinar a extensão e a complexidade do seu pensamento.




Convém lembrar que o fundamental na contestação problematizadora é ajudar os que estão aprendendo a desenvolverem suas competências como aprendizes e como construtores de novos conhecimentos, pensando sempre no valor universal do conhecimento, de forma crítica e reflexiva.

Na verdade, os aprendentes, como todas as demais pessoas, são sistemas nervosos vivos, potenciais, curiosos, observadores, receosos, afetuosos e comunicantes, mas infelizmente nem sempre são vistos dessa maneira pelos sistemas de ensino.

Mas, que atitudes caracterizam o comportamento do bom aprendente crítico e reflexivo?

Vejamos algumas:

- tem confiança na sua capacidade de aprender e ensinar, e de produzir conhecimentos;
- é propenso a sentir prazer na busca de soluções para os problemas que lhe são apresentados;
- demonstra saber o que é e o que não é relevante na aprendizagem e na produção de conhecimentos;
- prefere confiar em seu próprio raciocínio e discernimento a ser consumidor do que outros pensam;
- não se intimida diante do erro, pois reconhece suas potencialidades e limitações, e não sofre trauma algum quando conclui que aquilo em que acreditava ou que acredita não é definitivamente válido;
- é flexível, não hesitando em mudar de ideia quando necessário;
- não é enfaticamente rápido nas suas respostas, preferindo adiar seus juízos e decisões até que tenha acesso a tantas informações quantas as que imagina existir sobre qualquer problema ou assunto;
- guarda elevado grau de respeito pelo que os outros pensam, mesmo que não haja convergência com o que ele pensa;
- não necessita ter uma resolução absoluta, final e irrevogável para todo e qualquer problema, pois aceita que o conhecimento agrega a relatividade;



- é leitor crítico que busca o que está nas entre linhas, que não foi escrito, mas que fica subentendido;

- questiona autores, professores e parceiros com princípios construtivos e justificativas plausíveis, e não com a mera discordância;

- contextualiza os conteúdos de estudo;

- problematiza os métodos e técnicas de ensino;

- busca a aprendizagem compreensiva e não a pura memorização objetiva.

Enfim, procura as significações e as causas dos acontecimentos.

O aprendente problematizador não se contenta com o fenômeno em si, com aquilo que em qualquer objeto de pensamento se manifesta imediatamente, primeiro e com maior ênfase ou frequência.

Ao contrário do estudante memorizador, o contestador busca captar a essência do fenômeno - aquilo que diferentemente do fenômeno não está aparente, não se apresenta imediatamente, o que está por trás dos acontecimentos, além do dado, e que é maior que a totalidade, pois como afirmou Kosik (1995, p. 16): "Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde".

Porém, só se pode dizer que se chegou à essência quando houver explorado, compreendido e interpretado o fenômeno. Mas a exploração compreensivo-interpretativa de determinado fenômeno exige antes o seu desmonte buscando identificar sua essência, ou seja, o que o faz ser aquilo e não outra coisa, separa o essencial do secundário. É indispensável decompô-lo, já que isto leva a conhecer a composição e realizar a recomposição. Sem isso não se pode dizer que haja conhecimento novo.

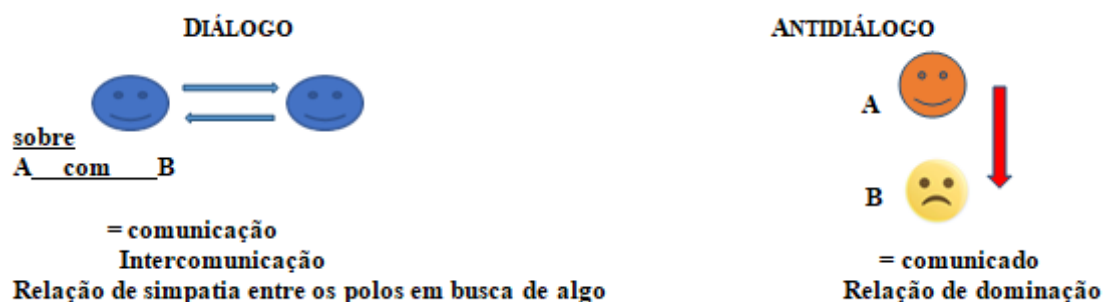
Terceiro componente - A mediação como relação dialógica

A mediação como relação dialógica horizontal é o terceiro elemento indispensável na matriz da contestação problematizadora. E aqui lembramos um dos muitos ensinamentos do educador Paulo Freire (1987, p. 44) que ao se referir à concepção problematizadora e a superação da contradição educador-educando afirmou categoricamente: "ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si mesmo, mediatizados pelo mundo".

É, portanto, neste terceiro elemento da contestação problematizadora que reside a possibilidade de o espírito crítico-constructivo se manifestar e se desenvolver. O sujeito se reconhecendo como subjetividade frente ao objeto a ser conhecido, mas também reconhecendo a subjetividade de outros sujeitos e a objetividade do objeto, ganhando subjetividade nas subjetividades. E isto, ao contrário do que muitos possam imaginar, não anula a possibilidade de ensinar e aprender, até porque o ato de aprender não se funda totalmente na autoaprendizagem, mas também nas relações mediatizadas pelos sujeitos no mundo do conhecimento e para os conhecimentos do mundo.


Sendo assim, a possibilidade de ensinar se funda não na condição ativa do professor de um lado e a condição passiva do aluno do outro lado, mas na relação dialógico-horizonta, na qual nenhum é mais sujeito que o outro e, portanto, não pode haver a subordinação num extremo e a subserviência noutro extremo, mas intersubjetividades e interação.

Graficamente podemos representar o diálogo e o antidiálogo assim:



O que acontece na relação dialógica é que o ato de ensinar do educador não anula a possibilidade de ele também aprender com os educandos, de modo que o processo educativo-pedagógico se torna uma via de mão dupla na qual educadores e educandos são mediadores e mediados ao mesmo tempo e transitam respeitando-se mutuamente, pois tanto o educador respeita e não tenta frear ou anular o desenvolvimento da capacidade crítica do educando, quanto este por sua vez respeita as diferenças de pensamento do educador, estabelecendo-se assim, uma relação na qual quando não é possível aceitar a ideia do outro se tem pelo menos o bom senso de respeitá-la.

Mediação pressupõe diálogo, e diálogo pressupõe a ideia de liberdade, de acolhimento, de respeito mútuo. A ideia de liberdade encontra na contestação problematizadora uma matriz que atribui sentido ao ato de conhecer e alcança efetividade e eficácia na medida da co-participação consciente, livre e crítica entre sujeitos. É ser mesmo capaz de assumir a



autonomia de pensar e agir criticamente como o modo de ser do homem nas suas relações com os outros, com o mundo e com o Criador, porque sabe que a compreensão das coisas só pode efetivar-se no contexto livre e crítico das relações.

Filosoficamente dizendo, a mediação na matriz da contestação problematizadora não consiste em enunciar teorias, mas em levantar perguntas e analisar as respostas de maneira sucessiva e sistemática até chegar à verdade ou à contradição do enunciado. É algo como o método da maiêutica socrática, que em grego significa parto das ideias. Nesse caso, o parto só pode acontecer depois de um longo e criterioso período de gestação intelectual das ideias, num processo que exige planejamento e análise, pois da mesma forma que um bebê parido prematuramente pode ter sérias consequências no seu desenvolvimento, causadas por deficiências na sua má formação ou formação inconclusa, também acontece o mesmo com a aprendizagem e com o conhecimento.


Numa viagem à Grécia, pela leitura das escolas do pensamento, encontramos inicialmente os sofistas, que pretendiam, como significa a sua própria denominação, possuir o conhecimento e estarem aptos a transmiti-los a outros. Em oposição aos sofistas surgiram os filósofos. Estes, diferentemente dos sofistas, buscavam o conhecimento, mas não proclamavam estar de posse dele. Monroe apud Cunningham (1975, p. 270) descreve a situação na Grécia durante o quinto século a. C., com as seguintes palavras:

Para Sócrates como para Platão pouco progresso advém da comunicação direta do conhecimento. Contra o método popular dos sofistas, que pretendiam disseminar esclarecimentos pela leitura formal, esses filósofos opunham a dialética ou método de conversação, cujo fim era criar a capacidade de pensar. Seus fins eram criar mentes capazes de formar conclusões corretas, de encontrar a verdade por si mesmos, antes do que dar conclusões já elaboradas.

Não é menos que isso o que devemos ensinar para a mente do homem da nossa época.

Por outro lado, a contestação problematizadora não se vale de um método ou de uma técnica com exclusividade, a sua metodologia se orienta pela amplitude e pela complexidade de cada caso. Assim, pode se valer do método sintético ou de especulação filosófica quando o assunto for tão amplo e globalizador que se torne impossível a experimentação, ou pode se voltar para o método analítico, para as minudências, para os pormenores, para gênese do assunto, para seus aspectos reais em oposição a seus aspectos aparentes, se caso assim o exigir, como pode se orientar também por outros métodos e técnicas coerentes com a sua matriz.

Quarto componente – A leitura crítica



Na contestação problematizadora, as relações que o homem estabelece no mundo e com o mundo (pessoais, impessoais, materiais e espirituais) devem ser sempre antecedidas de uma leitura crítica do próprio mundo e do próprio sujeito no mundo. Não se faz crítica à realidade por uma leitura mecânica, superficial ou ingênua.

E o que se quer dizer com leitura crítica? É a leitura que, embora não possa fazer a revolução, leva o leitor a enxergar o avesso das coisas, a revelar algo do que está escondido, do que não está implícito. É a leitura que quebra o paradigma dos mecanismos de alienação, que desnuda a mentira para fazer aparecer a verdade, que situa o leitor na objetividade dos fatos, para em seguida gerar a problematização de que resultam novos conhecimentos. (SILVA, 1998, p. 16).

É desse modo que a leitura passa de simples atividade mecânica e sensitiva para se caracterizar como uma atividade de questionamento, problematização, conscientização e libertação, gerando uma série de implicações e desencadeando o processo de transformação, onde encontra sua principal razão de ser.

É pela via da leitura com criticidade que o leitor se transforma no aprendente contestador-problematizador, assumindo uma postura de sujeito frente à diversidade e multiplicidade de textos com os quais se depara no seu cotidiano. E é como aprendente problematizador que se liberta da condição de sujeito passivo e consumidor de textos, tendo como sustentáculo uma visão de conhecimento para além da concepção transmissora de informações, a qual passa a ideia de que os escritos de pensadores e escritores apresentados pelos professores não podem ser objetos de crítica ou questionamento.

O sustentáculo de visão do leitor crítico é a dialética que abriga o conflito, a desalienação e a emancipação. Como afirmou Wolf apud (SILVA, 1998, p. 25): “Caso queiramos que os alunos (...) se transformem em cidadãos críticos, capazes de avaliar criticamente as ideias de um número cada vez maior de materiais para leitura, precisamos ensiná-los a ler criticamente”.

E continua (SILVA, op. cit. p. 27): "o ensino da leitura crítica vincula-se, necessariamente, a uma concepção progressista da escola, a uma concepção criativa da linguagem e a uma concepção libertadora do homem". Mas, a concepção libertadora não funciona na pedagogia tradicional, opressora. Sua epistemologia é a da educação transformadora que abriga o ser do outro, a intersubjetividade e a interrelação dialógica e, portanto, a leitura crítica do mundo e dos sujeitos frente ao mundo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS NÃO CONCLUSIVAS


A contestação problematizadora é epistemologia filosófico-gnosiológica capaz de desmontar estruturas, desmitologizar pseudoverdades e, a partir daí, produzir novos conhecimentos, cabendo a cada sujeito a participação ativa e comprometida com o desenvolvimento e com a autonomia de si e de todos.

Assim, se a quem cumpre desenvolver o pensamento reflexivo-crítico-criativo, problematizar o conhecimento e promover a leitura crítica do mundo - a escola - não o faz, cumpre ao aluno tornar-se o autor da sua própria história e da história do seu tempo, problematizando ele mesmo o sistema no qual está inserido e do qual faz parte.

É em situações desafiadoras que a determinação, a autocrítica e o desejo de mudar podem falar mais alto e repercutirem mais firmes, e é também quando o sujeito desarticula a ideologia da alienação, do conformismo com a leitura mecânica, e estabelece os propósitos da emancipação libertadora, sem esperar pela escola, pelos professores ou por quem quer que seja. Aqui a autoaprendizagem toma o lugar da aprendizagem dirigida, e a consciência problematizadora supera a consciência ingênua que tudo aceita. Não se pode esquecer que o aprendente aprende mais e melhor na medida do exercício de suas capacidades intelectuais e não pela mera inculcação de ideias alheias em sua cabeça. Cabe lembrar com Freire (1987, p. 33) que “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Assim, o conhecimento liberta pelo exercício da prática da comunhão de ideias entre sujeitos no enfrentamento da realidade e não na imposição de ideias de uns sobre outros ou na transposição de conhecimento.

De parte dos educadores é oportuno lembrar que não podemos ir ao encontro do outro sem antes termos um encontro com nós mesmos pela via da reflexão, fazendo a autocrítica, a autoavaliação do nosso comportamento, questionando nossos paradigmas, nossos métodos e técnicas, nossas atitudes frente ao conhecimento ao mundo.

Trazendo isso para o campo filosófico aplicado à educação e ao ensino, equivale a dizer que não é possível formar profissionais, em qualquer que seja a área do conhecimento, sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona e de como nós nos inserimos e nos comportamos no seio dela.



Por outro lado, nós professores(as) precisamos ter profunda consciência de que a nossa prática, seja ela predominantemente a do pesquisador ou a do professor, exige pensar o sentido político do nosso trabalho. E mais, exige tomada de posição, atitude de participação ativa e crítica em todo o processo de produção e reprodução do saber. Exige ainda perscrutar, problematizar e contestar os saberes vigentes e suas ideologias, pois não é possível promover a mudança e a transformação sem o conhecimento profundo da situação vigente, nem sem a capacidade de compreender a politicidade que lhe permeia.

Como bem disse Paulo Freire (1992, p. 59): “Não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do ‘senso comum’, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o ‘saber de experiência feito’, parta do conhecimento sistemático do (a) educador (a).


Tal ensinamento tanto mostra que o educador não deve se conformar em simplesmente consumir o que lhe é apresentado, quanto também não pode subestimar ou negar os saberes e experiências que os educandos trazem da vida para a escola.

Na matriz da contestação problematizadora o educador deve estar consciente de que não basta a moda de repetir o que dizem os sábios, os filósofos eruditos, os pensadores renomados ou os professores catedráticos. É importante saber também que não é válida a crítica pela crítica, a contestação vazia ou a problematização sem nexos ou sem fundamento, porque precisa conceber a crítica do ponto de vista construtivo: que aponta falhas e omissões, mas ao mesmo tempo mostra sugestões corretivas ou complementadoras, coerentes e viáveis.

Por outro lado, sabe o educador progressista que a contestação exige fundamentos e princípios coerentes e suficientes para se legitimar, como também é imprescindível que o objeto da problematização tenha nexos com a realidade vivida, para fazer sentido, adquirir significação.

Assim, o que os sistemas de educação e ensino precisam entender e aceitar é que a cada indivíduo há uma correspondente opinião, e que por mais que possam ser idênticos, nenhum indivíduo tem suas opiniões exatamente iguais a de outros. Também é importante compreender que, como disse Paulo Freire (1996, p. 124) "a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política".

Esse entendimento de que a educação é política traz em si a politicidade também do ensino e da aprendizagem, numa compreensão que acolhe tanto o pensar e as atitudes do



professor e da professora, do educador e da educadora, quanto dos educandos e dos demais personagens envolvidos no processo educativo-pedagógico. Em outras palavras, não só já não é mais possível falar em neutralidade do ato educativo, como também já não é mais possível concebê-lo como ato unilateral, ou de papel único do professor ou da professora, do educador ou da educadora, pois como bem disse Florestan Fernandes: "não é possível *separar o cidadão do cientista e do professor*" (1987, p. 21)

Por último, não é demais lembrar que ao buscar um entendimento do educador e da educadora como profissionais políticos da educação, se busca mostrar a estes, tanto a possibilidade quanto a necessidade de problematizar sua prática docente como prática política, melhor dizendo, como práxis política, visto que eles não somente devem viver em interrelação, mas também devem educar em interrelação e, conscientes disso, devem ser capazes de propor e criar novos paradigmas de vida pessoal e social.

Nesse sentido, quando falamos de interrelações estamos nos referindo a relações que não se dão apenas consigo, mas, sobretudo, com as outras pessoas, e são, portanto, relações políticas porque marcadas por tensões e lutas diárias e baseadas em relações de poder, que permitem aos sujeitos serem ao mesmo tempo iguais e diferentes, agirem ou reagirem desta ou daquela maneira, negarem umas e confirmarem outras experiências de vida em sociedade, tomarem decisões e definirem o lugar de cada um nas várias relações que se dão entre os diferentes atores na vida e na escola.

Assim é que, para a contestação problematizadora, o espaço escolar como um todo é permeado por relações políticas, no sentido de luta intencionada para o melhor desenvolvimento possível do pensamento crítico e, conseqüentemente da transformação do sujeito e da realidade social.

BIBLIOGRAFIA

CUNNINGHAM, William Francis. **Introdução à Educação**. Tradução de Nair Fortes Abu-Merhy. – 2. ed. -. Porto Alegre: Globo, 1975.

FERNANDES, Florestan. A Formação Política e o Trabalho do Professor. In: CATANI, Denice Bárbara et al. **Universidade, Escola e Formação de Professores**. São Paulo: Brasiliense, 1997, p. 13-37.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. – 8. ed.- São Paulo: Paz e Terra, 1996.



_____. **Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do oprimido.** – 4. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** - 17. ed. (versão digital) – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KOSIC, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e Leitura: ensaios.** Campinas (SP): Mercado das Letras, 1998.



CAPÍTULO 16

CURRÍCULO: A NEGAÇÃO DOS CORPOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Daniel Ordane da Costa Vale, Mestre em Educação, PUC-MINAS, Pedagogo e Professor de Educação Física

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo investigar através de revisão bibliográfica a temática referente ao silenciamento dos corpos nas aulas de Educação Física. Para isto iremos investigar em um primeiro momento sobre os sujeitos existentes dentro das salas de aulas, no segundo momento descreveremos sobre o corpo na Educação Física e o seu objeto de estudo sendo a cultura corporal de movimento, os jogos e brincadeira, esporte, ginástica, lutas e danças e por fim analisando o silenciar dos corpos nas salas de aulas especificamente nas aulas de Educação Física. Sendo assim durante o percurso da pesquisa podemos identificar que no próprio processo histórico da Educação Física existia momentos de silenciamento dos corpos.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Educação física. Negação. Corpo.

INTRODUÇÃO

O artigo tem como analisar o silenciar dos corpo nas aulas de Educação Física. Que vem através deste ampliar estudos fazendo referencia a temática. Ao longo deste trabalho que será realizado através de revisão bibliográfica, vem nos mostrar no primeiro capitulo os sujeitos presentes nas salas de aulas, e a preocupação em implantar propostas curriculares que sejam pensadas para este publico sendo ele participante da construção do currículo escolar.No segundo capitulo será abordado o corpo na Educação Física debatendo até chegarmos ao objeto de estudo, que é a cultura corporal de movimento (esportes, jogos e brincadeiras, dança, capoeira, etc) que mediado pela cultura possa dar sentido e significado. Para este estudo dialogaremos com o estudo de Daolio (2009) que vem nos mostrar o significado de corpo em um contexto amplo. Em seu terceiro capitulo iremos analisar como estão sendo silenciados os corpos nas aulas de Educação Física. Torna se necessário deixar que este trabalho é fruto de uma investigação de revisão bibliográfica é importante relatar as breves considerações sobre a temática e que ao termino será de grande relevância deixar aos futuros pesquisadores motivações para continuar em pesquisas que amplie os estudos referente ao silenciamento dos corpos nas aulas de Educação Física.



QUAIS SÃO OS SUJEITOS PRESENTES NAS ESCOLAS


Ao iniciar esse artigo podemos nos questionar: quais são os sujeitos que estão presentes nas salas de aulas dentro de nossas escolas? Qual é o currículo que poderemos proporcionar à esses alunos? Será que estes são ouvidos na hora da implantação e escolha dos currículos escolares? São várias inquietações e perguntas que mexem com estudiosos e pesquisadores da área e ainda pouco se reflete na prática dos docentes.

Ao pensarmos sobre os sujeitos que estão na escola podemos verificar uma multiplicidade de etnias, crenças, classes sociais: homens, mulheres, pobres, ricos, brancos, pardos, negros, pessoas com deficiência, católicos, evangélicos, espíritas, etc. São indivíduos que saem de vários lugares e vão para a escola, possivelmente, para construir conhecimentos que provém de áreas diversas e que só se efetivam mediante o saber e a prática docente, na relação com as experiências vividas por cada aluno: são esses advindos das: artes, filosofia, matemática, português, geografia, história, Educação Física, sociologia, química, física), mas será que estes conhecimentos estão sendo assimilados pelos alunos? Será que os sujeitos que frequentam a escola não têm conhecimentos que podem ser lapidados pelos professores? Neste contexto percebemos a possibilidade do professor agregar e respeitar os vários sentidos que podem ser gerados através da expressão dos estudantes, pois na afirmativa de Neira e Nunes (2008):

Ao se ver uma criança executar certo gesto, um significante, de um modo inadequado àquele (con)texto, a tendência é rejeitá-lo e tentar corrigi-lo. Isso ocorre devido à representação da cultura dominante que apresenta a “melhor” forma de execução. Ao rejeitar sua forma de expressá-lo, o professor rejeitará sua linguagem, negando sua cultura. (NEIRA; NUNES, 2008, p.227).

Pensando sobre essa perspectiva, o professor não deverá se ater a somente formar o sujeito naquela sua área específica, de maneira fragmentada e sem contemplar a experiência do sujeito com a sua cultura, através das várias formas de linguagem que o mesmo dispõe. Neste aspecto, o professor não deverá levar em consideração especificamente o gesto de desenvolvimento motor, pois a partir de um movimento que a criança desenvolve pode-se ter vários sentidos e significados que não deverão ser negados pelo professor, que deve considerar e problematizar as várias possibilidades de se movimentar.

Ao analisar os estudos sobre a temática do currículo podemos identificar através da afirmativa de Santomé (1995) que “toda intervenção curricular é a de preparar os/as alunos



para serem cidadãos/as ativos/as e críticos/as, membros solidários e democrático de uma sociedade solidária e democrática” (SANTOMÉ, 1995, p.159). Essa perspectiva nos mostra a importância da implantação do currículo que tenha o mesmo propósito, que demonstre a preocupação com a preparação dos alunos para se tornarem sujeitos críticos e questionares, atuantes na sociedade. Fato que é pouco observado na prática escolar.


O currículo que vem sendo sistematizados na escola é baseado em disciplinas que não mantém entre si uma ligação entre seus conteúdos e que, na maioria das vezes, são organizadas no espaço da sala de aula, entre quatro paredes, nas quais a metodologia adotada refere-se muito ao tradicionalismo e a uma visão do professor como o detentor do saber. A esse respeito Santomé (1995) vem nos mostrar que “muitas propostas de escolarização mantêm ainda uma forte estrutura fordista, no sentido de que seu modo de funcionamento se assemelha ao da cadeia de montagem de uma grande fábrica” (SANTOMÉ, 1995, p.160). Ao fazer esta análise podemos concluir que os currículos das escolas vêm sendo implantado e realizado por um pensamento de linha de montagem e reprodução de massa.

Sendo assim, como poderemos pensar os vários currículos para estes sujeitos da escola? É nesta linha de pensamento e nas indagações que iremos lhes proporcionar que existe a possibilidade de quebra deste paradigma, de modo que possamos pensar em um currículo que possa ser dialogado e debatido com os educandos que, muitas vezes, estão sendo silenciados e negados pela escola. Necessitamos, portanto, reconstruir a realidade e:

Nessa tarefa de reconstrução da realidade que, conjuntamente, levam a cabo alunos, alunos, professoras e professores nas instituições escolares, algo que precisa concentrar nossa atenção é que realidade, que cultura definimos como tal; que cultura pressupomos como existente e como válida, que cultura necessitamos transformar. (SANTAOMÉ, 1995, p.164-165).

Destaca-se, dessa maneira, que a escola e o currículo desempenham um importante papel na sociedade visto que, somente através deles, é que se terá a possibilidade de transcender o que já está em vigência culturalmente. Precisa-se no momento de repensar essas práticas que se tenha a clareza de que muitas vezes determinados grupos sociais que detém o poder são privilegiados nesses momentos e, o nosso papel é exatamente agir para que isso não ocorra. Corroborando com esse pensamento Santomé (1995) assim se expressa:

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. (SANTOMÉ, 1995, p.161).



Sendo assim através deste primeiro tópico cujo objetivo foi traçar uma breve trajetória de como são pensados e realizados os currículos nas escolas, podemos observar que por mais que existem estudos indicando o debate e o diálogo sobre essa temática é importante ressaltar a relevância de se pensar um currículo que, efetivamente, contemple as necessidades dos alunos, que possa possibilitar à esses uma educação que possa transformar a realidade que os cerca. Em consonância com esse pensamento, desenvolveremos no próximo tópico reflexões relacionadas ao corpo e objeto de estudo da Educação Física, tendo como foco uma prática educativa não hegemônica.


O CORPO E O OBJETO DE ESTUDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao analisar os estudos realizados e refletir sobre os sujeitos presentes na escola adentraremos neste capítulo e discutiremos o corpo de acordo com a visão de que o corpo e a interpretação que se dá a esse corpo é uma construção histórico-cultural, que irá variar de acordo com o tempo e o espaço estudados. Mendes e Nobrega (2009) sobre essa temática nos esclarecem que “O corpo humano possui a mesma organização dos seres vivos, porém, com estrutura diferente, vai adquirindo originalidade à medida que interage com o entorno” (MENDES e NOBREGA, 2009, p.4).

Partindo da constatação de que a relação com o corpo é diferente em cada lugar e é interligada aos aspectos culturais, faz-se inevitável refletir sobre o seguinte pensamento de Daolio (2009):

Ao se pensar o corpo, pode-se incorrer no erro de encará-lo como puramente biológico, um patrimônio universal sobre o qual a cultura escreveria histórias diferentes. Afinal, homens de nacionalidades diferentes apresentam semelhanças físicas. Entretanto, para além das semelhanças ou diferenças físicas, existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas. (DAOLIO, 2009, p.36-37).

Podemos compreender que o corpo não pode ser analisado somente a partir de seu caráter biológico, pois no corpo se mantém diferentes histórias de vida, uma vez que cada indivíduo tem histórias e experiências diversificadas. Ainda sobre a mesma temática Geertz (1989) apud Daolio (2009) vem nos mostrar que “(...) é possível discutir o corpo como uma construção cultural, já que cada sociedade se expressa diferentemente por meio de corpos diferentes” (GEERTZ apud DAOLIO, 2009, p.36). O corpo passa a ser, dessa maneira, uma expressão da cultura, que só pode ser compreendido se analisado de maneira contextualizada, baseada nos aspectos históricos, sociais e políticos existentes.



Tendo em vista essa vertente de análise do corpo, devemos nos concentrar, a partir desse momento, na relação que se estabelece entre esse a escolarização. Será que a escola tem essa visão do corpo de seus alunos? Qual a relação dessa instituição com essa linguagem dos estudantes? Tiriba (2008) apud Simão e Oliveira (2014) nos oportunizam uma ponderação sobre essa relação, de acordo com eles:

A escola herdou da modernidade cientificista a tradição visual-auditiva que exclui os demais sentidos do corpo e as experiências emocionais e afetivas a partir das sensações mobilizadas pelos demais sentidos. Ao ignorar esses sentidos e suas possibilidades, privilegiando a visão e a subordinação do corpo à mente, a escola escolhe a hipervalorização do intelecto, negando a verdade do corpo. (TIRIBA, 2008 apud SIMÃO e OLIVEIRA, 2014, p.6).


A escola aderiu, conseqüentemente, o aspecto visual-auditivo, excluindo todos os aspectos e sentidos do corpo que ao ser negado acaba provocando uma ruptura no pensamento de um sujeito em sua totalidade, em uma unidade entre corpo, mente e intelecto.

O estudo da Cultura Corporal na Educação Física é relevante para compreendermos esses processos que podem ser percebidos no ambiente escolar. Bracht (1997) apud Neira e Uvinha (2009) assim se expressa: “o que qualifica o movimento como humano é o sentido/significado mediado simbolicamente do mover-se e, em função disso, instalado no plano da cultura”(BRACHT, 1997 apud NEIRA e UVINHA, 2009, p.13-14).

Essa abordagem privilegiada na Educação Física nos direciona para uma percepção de corpo como um elemento de expressão da subjetividade de cada indivíduo que, na relação com as culturas se expressa no cotidiano escolar. Ao analisar o estudo de Neira e Nunes (2008) podemos afirmar que:

Nesta abordagem da Educação Física Escolar, não se estuda o movimento, estuda-se o gesto, sem adjetivá-lo de certo ou errado, sem focalizar sua quantidade ou qualidade, sem tencionar a melhoria do rendimento, nem tampouco a manutenção da saúde, da alegria ou do prazer. Nesta abordagem, o gesto fomenta um diálogo por meio da produção cultural, por meio da representação de cada cultura. O gesto transmite um significado cultural expresso nas brincadeiras, nas danças, nas ginásticas, nas lutas, nos esportes, nas artes circenses etc.(NEIRA e NUNES, 2008, p.228).

Conclui-se que o objeto de estudo da Educação Física caracteriza-se pelo gesto e que o mesmo não se pode ser revestido de juízo de valor. Sua análise dentro do ambiente escolar deve estimular a interface entre culturas diferentes de forma que os alunos possam expressar-se e construir novos conhecimentos relativos às culturas que os cercam.



Ao analisar o objeto de estudo da Educação Física iremos dar um passo à frente e iremos ao próximo capítulo investigar como está ocorrendo a negação dos corpos nas aulas de Educação Física.

O SILENCIAR DOS CORPOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste tópico iremos abordar sobre os vários corpos nas aulas de Educação Física e como os professores atualmente estão proporcionando para estes sujeitos praticantes de Educação Física os conhecimentos e saberes através de sua utilização ou negação desses através do diálogo das práticas corporais de movimento. Nas palavras de Simão e Oliveira (2014):


As práticas corporais são muitas vezes desconsideradas e/ou invisibilizadas na escola por meio de propostas e práticas curriculares que não valorizam a corporeidade, esquecendo que esta pode contribuir para a problematização da realidade a partir do movimento e do corpo. Não se favorece alternativas à mera cognição/ entendimento, que pode contribuir para que os sujeitos, através do movimento, da expressão corporal, externem suas histórias de vida, suas emoções e sentimentos e tenham conhecimentos. (SIMÃO e OLIVEIRA, 2014, p.7-8).

O que podemos refletir sobre este aspecto é que o corpo nos traz muitas informações e, através das práticas curriculares, que desconsideram as práticas corporais, ocorre a privação da problematização e resolução de problemas com base nos aspectos ligados à essa dimensão cultural. Segundo estudos este silenciar também acontece na Educação Física em alguns pontos como nos traz Simão e Oliveira (2014):

O movimento utilizado como moeda de troca e a imobilidade como punição (ir ou não ao recreio, ir ou não às aulas de Educação Física, conforme o comportamento) é a ideia do não-movimento como conceito de bom comportamento e/ou instrumento de emudecimento do corpo (SIMÃO; OLIVEIRA, 2014, p.8).

Podemos perceber através da afirmativa do autor como que através de um ato de não amadurecimento e de responsabilidades dos professores acabamos de influenciar no silenciar dos corpos seja ele nas aulas de Educação Física, ou até mesmo dentro de sala de aula presenciando a negação do mesmo por mal comportamento. É de grande importância refletir sobre estudos que apontam sobre o silenciar dos corpos nas aulas de Educação Física a este aspecto iremos refletir sobre o processo histórico da disciplina e que para analisar e ampliarmos está concepção, os estudos de Mattos (2009) apud Martins (2012):

Desde o seu surgimento no Brasil, início do século XIX, a Educação Física esteve comprometida com o poder dominante, inicialmente com a finalidade de higienização dos corpos. Aplicada nas escolas, adotava métodos ginásticos europeus de sistematização de ensino disciplinar e mecânico, com critérios rígidos oriundos das ciências biológicas. Tendo início no Brasil através de processos seletivos,



classificatórios, discriminatórios e excludentes, a Educação Física escolar desconsiderou, durante muito tempo, a ideia de corpo como revelador de atitudes e comportamentos pessoais e expressivos de especificidades culturais. (MATTOS apud MARTINS, 2012, p.14).

Neste aspecto podemos observar que a própria construção e evolução histórica da Educação Física mostrou possibilidades que nos fazem pensar sobre o silenciamento dos corpos nas aulas pois a partir do momento que a Educação Física ganha status de disciplinadora de corpos, silenciemos e negamos aos sujeitos que eles construa sentidos e significados. Ainda com o mesmo autor Mattos (2009) apud Martins (2012) vemos que:


a necessidade de um outro olhar dessa área para a corporeidade negra se faz com a finalidade de ressaltar os valores de uma cultura corporal silenciada e invisibilizada durante muito tempo, no ensino da Educação Física, visto que, até o início da década de 1970 [...] o conteúdo básico aplicado nas escolas era oriundo dos "Métodos Ginásticos Alemães". Essa prática, mais conhecida como ginástica calistênica, foi utilizada não só nas escolas como também em instituições militares, nas quais o fundamento era a disciplina dos corpos através de sequencias rígidas e coordenadas, cuja execução exigia dos alunos e recrutas atenção, concentração, raciocínio rápido e eficácia dos movimentos (Mattos, 2009 apud MARTINS, 2012, p.15).

Podemos perceber neste relato que a comunidade negra desde então também era silenciada, pois visto que na década de 70 eram considerados em suas aulas de Educação Física movimentos que eram considerados rígidos e disciplinadores dos corpos que tinha como objetivo concentração, raciocínio lógico e eficácia dos movimentos. Nas contribuições de Carvalho (2012) apud Simão e Oliveira (2014): Entendemos ser importante problematizar o que trazem para os cotidianos escolares aqueles que são “comumente” excluídos socialmente, que fazem parte da camada econômica, política, cultural e social não hegemônica e quais as marcas dessa exclusão gravadas em seus corpos. (CARVALHO 2012 apud SIMÃO E OLIVEIRA, 2014, p. 10-11).

Neste estudo podemos perceber a abordagem de uma importante discussão e que nos faz refletir sobre a importância de apresentar para serem discutidos todos os sujeitos excluídos socialmente que não fazem parte da camada da elite e nos quais os corpos revelam marcas dessa hegemonia.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Ao termino deste trabalho que relata breves considerações finais a um estudo realizado utilizando como método revisão bibliográfica vem com uma proposta de deixar vários possibilidades de ampliação de pesquisa a temática negação dos corpos nas aulas de Educação Física. Assim podemos sinalizar que este artigo pode trazer significados importantes a



pesquisa mais que é de fundamental relevância um aprofundamento detalhado, e que faz necessário uma pesquisa de campo para melhores conclusões.

Sendo assim as considerações a serem analisadas pode ser observar que há sim o silenciamento dos corpos nas aulas de Educação Física, mais que esse mesmo vem desde seu processo histórico. Outro ponto a se destacar na pesquisa é de fundamental importância um cuidado nos planejamentos de aulas pois os mesmos, podem estar contribuindo para o silenciar dos corpos.

De tal modo poderemos pensar na seguinte reflexão: Será que o silenciamento dos corpos estão acontecendo somente nas aulas de Educação Física? Por se tratar de uma disciplina que trata diretamente com o corpo e tem como objeto de estudo a cultura corporal de movimento, ou seja os esportes, jogos e brincadeiras, ginástica, lutas e dança fica fácil esta identificação, mais está análise dará para futuras pesquisas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

DAOLIO, Jocimar. **Da Cultura do Corpo**. São Paulo: Papyrus, 2009.

MARTINS; Bruno Rodolpho. A Negação do Corpo Negro e a Educação Física Escolar. **Congresso Internacional Interdisciplinar e Sociais e Humanidades**, 03.set.2012 .p.1-22. <http://www.aninter.com.br/ANAI%20I%20CONITER/GT04%20Rela%20E7%20F5es%20E9t%20nicorraciais/A%20NEGA%20C7%20C3O%20DO%20CORPO%20NEGRO%20E%20A%20EDUCA%20C7%20C3O%20F%20CDSICA%20ESCOLAR%20-%20Trabalho%20completo.pdf> .Acesso em: 07/10/2016


MENDES; Isabel Brandão de Souza; Nobrega Terezinha Petrucciada. Cultura de Movimento: Reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Pensar a prática**, vol.12.n2 mai/ago,2009.p. 1-10. <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/6135/4981>. Acesso em: 07/10/2016.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte editora, 2009.

_____. **Pedagogia da Cultura Corporal: críticas e alternativas**. São Paulo: Phorte, editora, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia; Uvinha, Ricardo Ricci. **Cultura Corporal: diálogos entre educação física e lazer**. Pétropolis,RJ: Vozes, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo, IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (ORG). **Alienígenas na sala de aula**. Petropolis, RJ: Vozes, 1995. <https://producoeseconhecimentos.files.wordpress.com/2015/02/santomc3a9-j-t-culturas-negadas-e-silenciadas-no-curr3adculo-in.pdf>. Acessado em: 07/10/2016



SIMÃO, Jalmiris Regina; Oliveira, Inês Barbosa de. A impossibilidade de Emadurecer o Gesto e Silenciar o Corpo na Educação de Jovens e Adultos. **Debates em Educação**, vol.6,n. 11, jan./jun.2014.p.1-16.
www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/1327/932. Acessado em 07/10/2016



CAPÍTULO 17

DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM TEA: DISCUSSÕES, MÉTODOS E CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL

Maria Eduarda da Silva Lima, Graduanda do Curso de Letras,
Universidade de Pernambuco - UPE

Beatriz de Melo Miranda, Graduanda do Curso de Letras,
Universidade de Pernambuco - UPE

Maria Eduarda Gomes da Silva, Graduanda do Curso de Letras,
Universidade de Pernambuco - UPE

RESUMO


Este artigo tem como principal objetivo mostrar alternativas para o processo de alfabetização de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Visando elucidar as dificuldades do aluno/aluna autista durante o período alfabetizador. Apresentaremos possíveis métodos que favoreçam melhor aprendizagem ao alunado. Nessa perspectiva haverá propostas pedagógicas a fim de viabilizar uma aprendizagem mais satisfatória. No entanto, constata-se que há possibilidade do aluno/aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ser alfabetizado/alfabetizada, apesar de cada indivíduo ter seu próprio ritmode desenvolvimento da aprendizagem, algumas vezes, sendo um pouco mais lento, porém, isso não impede de obter êxito nas suas vivências escolares, tudo ocorre de forma gradativa com muito esforço e com ajuda de pedagogias diversas, bem como inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Atividades Didáticas; Desafios; Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

Durante o processo de alfabetização da criança ocorrem diversos fatores que podem afetá-la. Conforme Mrech (2008) devemos levar em conta que cada criança tem o seu processo individual, ou seja, ele/ela vai construir seu “caminho” a partir do que lhe for apresentado. Atualmente tem-se maior inserção de crianças com deficiências no âmbito escolar; sendo elas cognitivas, sociais, comportamentais ou de aprendizagem. Assim, há uma necessidade de se discutir e trabalhar mais sobre essa questão.

Apenas a presença do alunado não é o bastante para garantir que o mesmo aprenda. Cunha (2012) completa que também é necessário que façamos um bom trabalho enquanto profissionais para que possamos atender/receber o nosso educando/educanda da maneira mais eficaz possível. Ao introduzir sua vida escolar, várias dificuldades irão surgir e por isso ele/ela precisa ter o auxílio da família e de toda comunidade escolar para que os/as mesmas se identifiquem com a realidade que o cerca.



De acordo com Farias e Menezes (2008) os problemas não se reduzem a crianças que se inserem no meio escolar sem ter o conhecimento básico, podemos encontrar problemas no docente, no método que está sendo utilizado, no material didático, na linguagem, no meio em que a criança vive em sua família e também nos problema de saúde que se deleitam em algumas dificuldades de aprendizagem. Nesse aspecto se inserem as questões dos transtornos e deficiências/déficit.


Nós enquanto professoras em formação observamos durante algum tempo que há necessidade de mais pesquisas e discussões que explanem a alfabetização de crianças com deficiências e transtornos. Estudos que tenham o intuito de contribuir nas dificuldades vivenciadas no chão da escola para melhorar o ensino/aprendizagem inclusive de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

O Autismo ou Transtorno do Espectro do Autismo, comumente conhecido como “TEA” é um distúrbio do desenvolvimento caracterizado por dificuldades de comunicação oral, de interação social e com presença de movimentos repetitivos e estereotipados (LEBOYER, 2005). “É comum que crianças com TEA em diferentes graus, tenham comprometimentos em todas as competências que antecedem à aprendizagem da leitura e da escrita”. Cabe aos professores e professoras mais pesquisas para obter maiores conhecimentos na área e tentar viabilizar maneiras significativas para essa fase de suma importância na trajetória escolar de uma criança.

TRANSTORNO DO ESPRECTO AUTISTA (TEA): DEFINIÇÃO E CARACTERISTICAS

Tendo em vista que esse trabalho retratará e mantém o foco em crianças que possuem o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é fundamental apresentar sua definição e abordar algumas de suas principais características. “[...] o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando dificuldades nas dimensões sociocomunicativa e comportamental” (SCHMIDT, 2013, P.13). Essa condição neurológica geralmente aparece nos três primeiros anos de vida. Além disso, afeta o desenvolvimento normal do cérebro relacionado às habilidades sociais e de comunicação. Como afirmam as autoras Silva, Frighetto e Santos (2013, p.1):

A criança com autismo tem dificuldade em interagir com as outras pessoas, mudanças de rotina e de expressar suas necessidades. Onde não tem medo de perigos, apresentam pouco contato visual, sendo que não respondem a ordens verbais, sendo que ao invés de se expressar verbalmente, usam-se gestos ou sinais. O diagnóstico do autista se dá pela observação do comportamento da criança, pois nos dias atuais não existem testes específicos para sua comprovação. O autismo se



compreende por uma síndrome complexa; com as buscas de alcançar resultados melhores no trabalho com autista, deve-se o tratamento ter uma equipe multidisciplinar, tendo em seu quadro profissionais de psiquiatria, fonoaudiologia, psicologia, neurologia, psicopedagogia e demais da área de saúde (SILVA; FRIGHETTO; SANTOS, 2013, p.1).


“O termo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1911, por Bleuler, para designar a perda de contato com a realidade e conseqüente dificuldade ou impossibilidade de comunicação” (BRASIL, 2010, p. 08). Entretanto, os estudos sobre o Autismo Infantil foram iniciados por Leo Kanner em 1943. Segundo Mello (2007, p. 15): “O autismo foi descrito pela primeira vez em 1943 pelo Dr. Leo Kanner (médico austríaco, residente em Baltimore, nos EUA) em seu histórico artigo escrito originalmente em inglês: Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo, que encontra-se disponível em português no site da AMA, Kanner descreve 11 casos, dos quais o primeiro, Donald T., chegou até ele em 1938”. Após um ano, em 1944, em seu livro “A Psicopatia autista na infância”, o autor Hans Asperger relatou casos de diversas crianças atendidas na Clínica Pediátrica Universitária de Viena.

Este não conhecia o trabalho de Kanner e “descobriu” o autismo de modo independente. As descrições do autismo feitas por Asperger foram publicadas em alemão, no pós-guerra, e não foram traduzidas para outra língua, o que provavelmente contribuiu para prolongar o período de desconhecimento a respeito de seus estudos, até a década de 80. (BRASÍLIA, 2010, p. 09)

Kanner e Asperger foram os principais percussores dos estudos sobre o autismo, autonomamente, e responsáveis pelas primeiras publicações acerca da síndrome. E, de forma ordenada, relataram suas abordagens autísticas. E a partir de muitos estudos que foram sucedidos depois de Kanner e Asperger. O Autismo foi caracterizado por apresentar dificuldades nas interações sociais e na comunicação. Os infortúnios nas interações sociais implicam no comportamento não verbal, ou seja, eles têm a especificidade de repetir palavras ou frases que escutou.

Os autistas são crianças que apresentam atrasos na linguagem ou ausência no desenvolvimento da fala, o que às vezes dificulta a manutenção de um diálogo. Os autistas poderão apresentar ecolalia que é a repetição do que alguém acabou de dizer, incluindo palavras, expressões ou diálogos (FONSECA, 2009, p.16)

Além disso, o Autismo é conhecido como transtorno autístico, autismo da infância, autismo infantil e autismo infantil precoce, é o transtorno evasivo do desenvolvimento (TDI) o mais conhecido. E segundo Grenzel (2017) geralmente crianças autistas, independente do grau do autismo que a mesma apresente, tenham comprometimentos em todas as competências que surgem bem antes do processo inicial de aprendizagem da leitura e escrita.




Algumas crianças começam a associar letras e sons de forma muito precoce, porém, deve ser orientada durante seu processo de alfabetização.

DICURSSÕES ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA) E POSSÍVEIS MÉTODOS DE ENSINO

Sendo a alfabetização um processo que leva as crianças à comunicação por meio da leitura e escrita, muitos pais acreditam que seus filhos e filhas só começam esse processo em uma determinada fase da vida escolar, porém, vale salientar que a criança desde sempre é inserida na cultura letrada e mesmo não sabendo ler e escrever de forma consistente é papel da professora trilhar o caminho leitor desse aluno/aluna. Como afirma Freire: “O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p. 48).

O percurso da leitura e da escrita é um caminho longo, árduo e constante, uma vez que, é considerado o ponto chave para o sucesso ou fracasso escolar daquele aluno/aluna. Uma vez que, após o/a aluno ser alfabetizado, o mundo em sua volta é visualizado em torno da cultura letrada. Não podemos esquecer que alfabetização é diferente de letramento, sendo o letramento em matéria geral: “É saber utilizar os princípios alfabéticos ao seu favor de forma que desenvolve a leitura e a escrita de forma competente com as práticas sociais, podendo ser reflexão, interpretação e etc”. Enquanto a alfabetização é o ponto de partida para formação de futuros adultos leitores e letrados, podendo ser esta considerada a fase escolar mais importante no processo educativo de uma criança.


O processo alfabetizador de uma criança com TEA é árduo como seria com qualquer outra criança, porém, devemos ter em mente que essas crianças possuem problemas no processo das relações sociais, afetando assim a comunicação, seja ela por meio da comunicação verbal ou não verbal o que vai interferir no seu processo de aprendizagem/alfabetização. O/A professora deve saber as características oriundas do TEA presente em seu aluno/aluna que será alfabetizado/alfabetizada, no presente trabalho sugerimos a música como fonte de aprendizagem, uma vez que a professora poderá se apropriar do som para explicar conceitos como: aliterações, consoantes surdas, sonoras, para que assim o/a aluno não confunda determinados sons, vindo a escrever ou falar de forma equívoca. A música como já mencionado pode ser um grande aliado da professora, uma vez que a alfabetização combina com diversão. Pode-se usar ainda o teatro, gincanas e jogos.



A brincadeira também é uma forma de comunicação muito comum entre as crianças, um espaço de aprendizagem, por meio delas podemos proporcionar um ensino mais prazeroso para uma criança autista, uma vez, que a mesma irá se socializar, expressar-se e aprender de forma "menos pesada". Vale salientar que a professora deve mostrar para a criança sua rotina do dia e trabalhar com a mesma uma rotina para leitura, enfatizando sempre o visual, já que as crianças com TEA podem se prender bastante ao visual. Devemos ensinar as letras, os fonemas e grafemas para seguir as frases, orações e partes mais complexas da gramática. Na rotina de leitura é válido criar histórias com coisas que a criança goste, seja cor, objeto ou pessoas, ressaltamos também que muitas dessas crianças têm ecolalia, sendo assim, não é válido o método alfabetizador que enfoca a repetição, pois a professora pode pensar que o/a aluna está interagindo/aprendendo, quando na verdade ele só estará executando um traço marcante existente no TEA.

Explorar o acervo artístico dos alunos e alunas é um ponto positivo, como a pintura, a dança, o desenho, desenvolvendo com elas caminhos para a alfabetização. A professora pode expor um desenho, por exemplo, e solicitar que o/a aluna escreva a primeira letra do objeto da imagem. Ou pedir que eles/elas escrevam seus nomes e os desenhe, ou desenhe seu colega de classe. Dessa forma, estaremos trabalhando a linguagem sem propriamente separar um tempo ou parte da aula para ensinar as letras por exemplo. É a forma de inserir o jogo nas aulas alfabetizadoras contribuindo para formação leitora dos/das alunas. Como afirma Kishimoto (2001, p. 76) “Os jogos educativos ou didáticos estão orientados para estimular o desenvolvimento cognitivo e são importantes para o desenvolvimento do conhecimento escolar mais elaborado- calcular, ler e escrever”.

Os jogos são aliados no processo de ensino/aprendizagem, além de sair da monotonia do “método tradicional”, que a professora faz com que os/as alunos decorem as letras e algum objeto que faça referência dessa letra e assim acabe caindo no “decorar” sem muita funcionalidade, uma vez que, as crianças apenas decoram e não sabem expor palavras diferentes quando se solicita determinada letra. A professora deve ter em mente que o processo de escrita é mais demorado que a leitura, como também o reconhecimento grafo/sonoro das palavras. Algumas crianças com TEA apresentam ainda a escrita espelhada e há atividades específicas para esse tipo de dificuldade que aparece na vida escolar das crianças. Ressaltamos que a escrita espelho não é presente apenas em crianças com TEA, mas pode ocorrer em qualquer outra, é uma das dificuldades de aprendizagem mais presentes na escrita. Segundo Dehaene:




Todas as crianças do mundo, passam por um momento de dificuldades em sua alfabetização e os problemas em discriminar letras ou mesmo a escrita espelhada de letras e números são comportamentos bastante normais. (DEHAENE, 2012, p. 105).

Problemas como a disgrafia, disortografia, dispraxia e dislexia também são recorrentes e podem ser descobertos na fase da alfabetização. Contudo, são dificuldades que com trabalhos específicos podem ser solucionados, porém nem sempre há a presença desses problemas o que de certa forma facilitará o processo de aquisição da leitura e escrita.

Na atualidade, vemos uma defasagem no ensino, como a falta de profissionais adequados, ou seja, há poucos especialistas na área. Nesse campo os/as alunas com transtornos autistas sofrem com o ensino, pois para uma aprendizagem satisfatória o autista requer no sistema educacional vários trabalhos específicos para desenvolver-se de forma plena.

Os/as autistas requerem uma atenção maior enquanto ao seu desenvolvimento, por isso, os pais são os principais responsáveis nesse processo e devem ser cautelosos ao escolher uma escola, pois este ambiente deve atender às necessidades específicas do/da aluna. Enquanto a escola, deve selecionar bem seus profissionais, pois com uma equipe de professoras preparadas, facilitará muito, já que nelas há um papel importante para essas/essas alunas, porque o/a professora será o principalmente agente de socialização/transformação/aprendizagem na escola e fora dela, mantendo total influência em seu desenvolvimento e abrindo portas ao mundo mais reservado do/da aluna com TEA.

À vista disso, para desenvolver a comunicação e a linguagem foi criada em 1980 procedimentos para ajudar na fala do autista, logo no início da escolarização. Propõe no contexto da comunicação utilizar códigos alternativos, principalmente (sinais manuais) na linguagem verbal. O primeiro método é o Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children (TEACCH) que pretende desenvolver habilidades comunicativas em situações naturais, nele a criança usa a linguagem verbal com modalidades não orais, oferecendo uma guia de objetivos e atividades com sugestões para avaliar. Para isso, são diferenciados cinco atos de comunicações como a função, contexto, categorias semânticas, estrutura e modalidade. As habilidades comunicativas são ensinadas em situações diferentes e individuais, preparando o ambiente natural para colocar as atividades de grupo e enquanto a família intervenha ativamente em seu ensino e estímulo. O segundo método é o de Schaeffer e colaboradores que se trata de um programa em que a junção de terapeutas, sinais e palavras simultaneamente, é um sistema bimodal. Nesse método se ensina a criança a fazer



sinais manuais para conseguir objetos desejados e enfatiza o expressivo fazer por meios de sinais.

A partir dos anos 1970, começa inúmeras pesquisas que podem ajudar na aprendizagem das crianças autistas e as estratégias de ensino adequadas para elas. Para Powers (1992) ele destacou alguns procedimentos principais que devem ter nos métodos educacionais, como ser estruturados e baseados nos conhecimentos desenvolvidos pelas modificações de conduta, ser evolutivo e adaptado às características pessoais dos/das alunos, ser funcionais e com uma definição explícita de sistemas para a generalização, envolver a família e a comunidade e ser intensivos e precoces.


Nas séries iniciais, o tratamento individualizado são várias horas por dia, de 30 a 40 horas semanais, com os autistas com quadros graves ou níveis intelectuais muito baixos, os processos de aprendizagem sem erro, e não por tentativa e erro, são os mais eficazes. Demonstrou-se que a aprendizagem por tentativas e erros diminui a motivação e aumenta a capacidade. Para isso é necessário seguir algumas normas, como assegurar a motivação, apresentar as tarefas somente quando a criança atende, e de forma clara, apresentar tarefas que adaptam bem ao nível evolutivo da criança, empregar procedimentos da criança e proporcionar reforçadores, contingentes, imediatos e potentes.

Na fase da infância, é quando acontecem as suas primeiras aprendizagens, pois é por meio da experiência que o/a autista atribui sobre o mundo que vive, aprende sobre si e com o próximo. O brincar é o fator inicial que proporciona desenvolvimento mental e físico. Dessa maneira, o lúdico no contexto escolar, principalmente na alfabetização é a ferramenta fundamental para sua aprendizagem, sendo ela a forma mais tranquila e agradável possível. Quando o/a professora utiliza o lúdico faz com que o autista aprenda brincando.

Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino – aprendizagem condições que maximizará a construção do conhecimento introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (KISHIMOTO 2008, p.37).

O brincar é fundamental nessa fase da alfabetização, principalmente com os que têm TEA (Transtorno do Espectro Autista). Quando se traz a ludicidade para as crianças, chama-lhes muita atenção para o que o/a professora está dizendo, e assim ele/ela captará/prenderá sua atenção nas diversas áreas do que está sendo passado, sem grandes esforços.

As atividades didáticas que fazem uso do lúdico ajudam a criança a organizar-se de forma prazerosa, proporcionando-lhe momentos de análise, de lógica, de percepção sensorial, dentre vários outros aspectos. O processo de aprender o mundo se dá pela



curiosidade que impulsiona a pessoa para a descoberta e repetidas explorações. A educação pelo lúdico leva a aprendizagem espontânea, a um maior interesse e aumento de autoconfiança (YOGI 2003, p.5).

É de fundamental importância que o ambiente escolar atenda as limitações e especificidades dos/das alunos autistas, como o espaço físico, a equipe gestora, o corpo docente e toda a comunidade escolar, havendo maior cuidado e atenção para a aprendizagem e principalmente a verdadeira inclusão da criança autista. Os jogos e brincadeiras não somente facilitam o processo de aprendizagem das crianças como também permite a interação com seus colegas de classe e possibilitam a construção de uma visão de mundo, criando e desenvolvendo o senso crítico.

O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode expressar, analisar, criticar e transformar a realidade. Se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou na formação crítica do educando, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade. (DALLABONA 2004, p.2)

As crianças com TEA precisam ser sempre estimuladas para desenvolver sua aprendizagem. Dessa forma, algumas das atividades que os/as professoras podem utilizar são pinturas, desenhos, jogos, brinquedos e brincadeiras, como já mencionamos. Porém, ressaltamos que é importante respeitar seu tempo e suas vontades nessas atividades. Pendeza e Souza (2015, p. 164) diz que: “A valorização do indivíduo vem atrelada à valorização da infância, pois a criança com autismo é antes de tudo criança e deve viver a sua fase de desenvolvimento de forma plena, tendo suas características pessoais respeitadas”.

O/A mestre assume um papel de estimular, orientar e observar, portanto suas aulas podem intervir em várias situações favorecendo o desenvolvimento da saúde mental e física da criança, chegando a alcançar a evolução intelectual; carregando símbolos e levando ao desenvolvimento psicossocial e motor. Com métodos específicos bem utilizados e planejamento, teremos a melhoria em vários fatores do desenvolvimento, motivando a comunicação e favorecem o raciocínio, emoções e estimulando a autoestima e bem-estar do/da discente com TEA. É esse o principal papel do/da docente em pleno exercício de sua profissão.

ESTRATÉGIAS PRÁTICAS DE COMO ALFABETIZAR UMA CRIANÇA COM TEA

Buscando compreender e ajudar um pouco mais as crianças autistas no âmbito escolar em sua fase alfabetizadora; momento em que ocorrem as primeiras aprendizagens e

desenvolvimentos no quesito da leitura e vivência mundo/leitura. Foi possível observar e investigar o processo de aprendizagem de crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista), destacando como alfabetizá-las de forma mais eficiente e menos sobrecarregada, tanto para eles/elas como para os/as professoras, para assim atender suas necessidades no ensino regular e obter bons resultados no final do ano letivo. Detemo-nos como proposta de aplicabilidade em sala de aula com músicas e jogos. A seguir traremos um exemplo de como trabalhar essas ferramentas na alfabetização:

Exemplo 1 – Pannel das imagens


| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|  |  |  |  |  |  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  |  |  |  |  |  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | Y | X | Z |

- O/A professora deve colocar todas as letras do alfabeto em colunas como exemplificado acima;
 - Solicitar aos alunos e alunas que façam a colagem da figura de acordo com suas letras iniciais;
- O que estaremos trabalhando?*
 O visual por ter que reconhecer o que esta na imagem; pronuncia das palavras; desenvolvimento cognitivo e raciocínio. Ao aliar o som da palavra correspondente à figura e logo após a letra correta para assim, fazer a colagem.

Exemplo 2 – Monte palavras da Música

Solicitamos o trabalho com a música “*Criança não trabalha*” de *Palavra Cantada*.

- O/A professora deve colocar a música de duas a três vezes para que os/as alunas escutem e até mesmo cantem, caso conheçam.
- Em seguida deve solicitar aos discentes que eles desenhem quatro objetos que eles ouviram



na música;

- Solicite que eles e elas escrevam embaixo do desenho o nome desses objetos.

O que estaremos trabalhando?

Estaremos utilizando dois sentidos; audição ao ouvir e visão ao desenhar. Além de trabalhar a relação grafo/sonora das palavras. Como por exemplo, a palavra Skate que tem o som de IS e QUE no nordeste; “isqueite” e exemplificar que os sons das letras podem mudar de acordo com a palavra.

Outras formas lúdicas de trabalhar na alfabetização são os quebra-cabeças com palavras, tapetes educativos associados com música, caça ao tesouro com pistas e letras até chegar a uma palavra ou objeto, dentre outras atividades simples, como: escrever os nomes de dois objetos existentes na sala que são da cor preferida do aluno/aluna, ou criar uma rotina semanal de cada dia ser uma cor e eles/elas terem que ler o nome do objeto após o/a professora escrever no quadro e encontrar o objeto na sala, logo em seguida dizer sua cor. Atividades simples que os/as alunos verão como brincadeira e trarão muito conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observarmos todas as considerações expostas, podemos ver que assim como alfabetizar qualquer outra criança não será um trabalho fácil, pois depende de uma série de fatores, tais como: dedicação, paciência, tempo, capacitação profissional/conhecimento acerca do TEA, metodologias específicas ao público e estratégias de ensino, bem como muito planejamento.

A partir disso, buscamos mostrar estratégias de ensino para melhorar a aprendizagem de tais alunos e alunas. Com isso, vemos que o lúdico é uma ferramenta muito eficiente para ajudar nesse processo alfabetizador de cada discente com TEA. Contudo, espera-se que o presente trabalho possa servir de aporte teórico e pontapé prático para ajudar/preparar professores da educação básica que se encontram/podem se encontrar, nessas realidades, bem como, alunos/alunas em formação docente e até mesmo os pais de crianças autistas. De tal modo, deixamos claro que é possível alfabetizar um/uma aluna com TEA, sobretudo promovendo um ensino de modo eficiente que possa desenvolver sua capacidade linguística.



REFERÊNCIAS

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

COLL, Cezar; MARCHESI, Alvaro; PALACIOS, Jesus. Desenvolvimento psicológico e educação. 2ed. Porto Alegre: Armed, 2004.

DALLABONA, Sandra Regina. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. (2004). Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38603683/o_ludico_e_a_educacao.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1515661252&Signature=UF5z6CwF%2FnpStPFOWRhbMyEo%2FCI%3D&response-contentdisposition=inl20ine%3B%20filename%3DO_LUDICO_NA_EDUCACAO_INFANTIL_Jogar_brin.pdf. Acesso em: 20 Jan. de 2018.

FONSECA, Vera Regina Jardim Ribeiro. **O autismo e a proposta psicanalítica**. In: Revista *Mente e Cérebro*, Col. Memória da Psicanálise: Melanie Klein, n. 4, São Paulo: 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *Perspectwa*. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128

LEBOYER, Marion. **Autismo infantil: fatos e modelos**. 5ª ed. Campinas, SP, Papirus, 2005.

MELLO, Ana Maria Rosa de **Autismo: guia prático**. 7ª Edição. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

SILVA, Lucinéia Cristina da; FRIGHETTO, Alexandra Magalhães; SANTOS, Juliano Ciebredos. **O autismo e o lúdico**. *Revista Nativa – Revista de ciências sociais do norte do Mato Grosso*. V.1. n. 2, 2013. Disponível em: <http://revistanativa.com/index.php/revistanativa/article/view/81/pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019

YOGI, Chizuco. **Aprendendo e brincando com música e com jogos**. Volume 2. Belo Horizonte: Fapi, 2003.



CAPÍTULO 18

DIÁLOGO SOBRE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Cláudia Xavier Da Silva, Doutoranda em Ciências da Educação,
Atenas College University

Aldeci Pereira de Souza, Doutoranda em Ciências da Educação,
Atenas College University

Maria Aparecida Dantas Bezerra, Doutoranda em Ciências da Educação,
Universidade Atenas College University

Rozineide Iraci Pereira da Silva, Doutoranda em Ciências da Educação, Atenas
CollegeUniversity


RESUMO

Este presente trabalho pretende dialogar com alguns autores clássicos e contemporâneos sobre a avaliação Pedagógica na modalidade da educação Infantil. A avaliação educacional do ensino aprendizagem na educação infantil é compreendida como processo de produção de informações que atende as necessidades de aprendizagens das crianças de 0-5 anos. É um construto da ação educativa, e cada nível de ensino delimita com as expectativas da aprendizagem, pois deles dependem os critérios da avaliação, que representa que tipo de sujeito as escolas querem formar e daí constitui o perfil de saída das crianças para o próximo nível, se tornando referência para o processo de avaliação. O objetivo deste trabalho é discutir a avaliação da aprendizagem da educação infantil através de um diálogo com alguns autores, levantando algumas considerações acerca da importância da avaliação da educação infantil numa proposta construtivista, analisando o que fala as orientações da BNCC. Conclui-se o artigo apresentando a importância que a avaliação através de instrumentos de registros de acompanhamento de cada criança facilita a prática pedagógica do professor, para melhorar o desempenho e o desenvolvimento dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da Aprendizagem. Educação Infantil. Prática do Professor.

INTRODUÇÃO

A educação de crianças pequenas é garantida nas escolas desde a Constituição Federal de 1988, anterior a este período a educação de crianças era exclusivamente da Assistência social, com objetivos exclusivos de cuidar com hígienes e saúde. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.396/96, a Educação Infantil compôs a primeira etapa da Educação Básica. Cada vez mais a educação infantil vem sendo ampliada e compreendida como a fase mais importante da educação, pela significação que ela traz para o desenvolvimento infantil em todos os aspectos cognitivos, afetivos, motore social. Com a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 05/12/2009, que considera como eixos norteadores as interações e brincadeiras, em que as crianças sejam proporcionadas as diversas




experiências para conhecimento de si, do outro e do mundo nas diferentes linguagens, nos seus tempos e espaços, incentivando suas curiosidades, vivências, desejos, acesso a diferentes culturas. O trabalho pedagógico na educação infantil tem abordagens de brincadeiras e interações, que fazem parte dos Eixos de aprendizagem do currículo escolar.

Ao desenvolver o planejamento das ações pedagógicas para educação infantil, o professor deve levar em consideração que as crianças já trazem um conhecimento prévio de habilidades motoras, seus sentimentos, suas curiosidades, que adquiriram no seu meio familiar e social. O professor é mediador do desenvolvimento da aprendizagem da criança da educação infantil, por isso se faz necessário a avaliação das ações dessas crianças durante todo o tempo que se encontra na escola, a oralidade, a interação, socialização, autonomia. O ato de avaliar faz parte do trabalho pedagógico para atender as necessidades de aprendizagem, estruturante da ação educativa, porque produz informações importantes para dar continuidade ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças, diferente do ato de atribuir notas, de reprovação ao final do ano, onde podemos dar o nome de avaliação para exclusão, como método reprodutivo e classificatório. Luckesi¹⁶ (2010, p.21) “os professores elaboram suas provas para provar os alunos e não para auxiliá-los na aprendizagem”.

Continua em sua obra: Avaliação da Aprendizagem Escolar que: alunos, pais, professores, escolas e sistemas, estão mais preocupados em promoção, interessados nos percentuais para aprovação ou reprovação que avancem de séries, utilizando até de procedimentos de avaliação motivadora por ameaça. Essa forma de avaliação ao invés de promover o aluno nos seus aspectos cognitivos, faz efeito contrário, sem haver aprendizagem, apenas classificam os alunos entre piores e melhores através de cópias de informações, sem desenvolver autonomia e criatividade, necessários para aprendizagem. A avaliação da aprendizagem, principalmente na educação infantil deve ser uma dinâmica contínua de observação e registro, é um processo em constante desenvolvimento.

Em cada nível de ensino deve haver critérios de avaliação, iniciando com o planejamento e o processo de ensino aprendizagem. Numa proposta construtivista, o processo de avaliação se dar, a todo momento, na aprendizagem com a observação do desenvolvimento da crianças em todas ações que ela realiza ou participa dentro da sala de aula e fora dela, se participa das atividades e brincadeiras e como interage e socializa com os outros, se atende a

¹⁶Carlos Cipriano Luckesi, escritor, referência e especialista em avaliação da aprendizagem escolar .



comandos com clareza. Tudo isso sendo registrado diariamente em fichas individuais, diários de classe e portfólios, organizando o diagnóstico da criança e da turma com estes registros.

Com isso, a avaliação na educação infantil é mais ampla e abrangente por se preocuparem detalhes do desenvolvimento da aprendizagem das crianças, durante a socialização das atividades, se apresenta dificuldades em acompanhar o grupo, atender ao professor, se conseguiu se adaptar ao ambiente e a rotina. O profissional que atua com a educação infantil precisa ter a compreensão das sutilezas e minúcias da prática pedagógica, refletir a cerca do que as crianças já sabem, suas descobertas e explorações, suas produções, tendo elas como ser produtor de culturas, tornando o processo de ensino e de aprendizagem mais significativos para ambos. Este olhar instiga o professor a refletir e avaliar, com frequência, sua prática e redirecioná-la. Assim, a prática pedagógica requer que o professor pense de forma dialética e dinâmica o atendimento às crianças pequenas nos espaços escolares que estão inseridos, com disponibilidades de materiais e objetos que auxiliem na aprendizagem delas.

O presente trabalho objetiva discutir a avaliação e sua importância apresentando um diálogo entre os autores Luckesi (2005, 2010, 2011), Holffman (2005), Vasconcelos (2006), Kraemer (2006) e outros que dialogam sobre infância, buscando subsídios no que orienta a Base Nacional Comum Curricular (2017). Partindo das questões do que é avaliar na educação Infantil? Para que, o que e como Avaliar? Os instrumentos de avaliação necessários para registrar o desenvolvimento das crianças na educação infantil, dentro dos objetivos que trata a BNCC.

É necessário realizar uma reflexão sobre a prática avaliativa a partir deste diálogo de ideias e concepções sobre avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, para que os professores possam subsidiar sua prática pedagógica já existente, deixando de ser práticas punitivas e classificatórias do processo de ensino aprendizagem, para que o aluno não se sinta mais excluídos do processo. A legislação da Educação Infantil atualmente, exclui o formato de provas para obter notas, pois nesta modalidade, as crianças deverão ter acesso a todo tipo de aprendizagem para desenvolver sua integridade nos aspectos cognitivos, afetivos, emocional, motor e social, sendo registrados cada avanço desses aspectos, e na inexistência de avanços, o professor deverá ter mais atenção em planejar ações que estimulem estas crianças a melhorar seu desempenho.



METODOLOGIA

O estudo desenvolvido é bibliográfico com abordagem qualitativa de caráter indutivo baseados nos estudos e escritos sobre conceito e importância da avaliação na educação infantil, apresentando informações capazes de colaborar com a prática avaliativa do educador.

Oliveira (2015, p. 76), tratada pesquisa de cunho bibliográfico de “uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos”.

De acordo com Sampierre¹⁷ (2013), é na abordagem qualitativa que se permite exploração dos fenômenos em profundidade, pois é analisada as múltiplas realidades subjetivas, através das concepções da avaliação da aprendizagem de acordo com autores especialistas.

De acordo com Oliveira¹⁸ (2005): Pode-se verificar que a indução vai do particular para o geral para se tirar conclusões. Levando-se em consideração que a ciência está em constante evolução, o método indutivo é muito importante, visto que seu ponto de partida é a observação dos fatos e dos fenômenos da realidade objetiva (2005, p. 56). Esse método na presente pesquisa é necessário pois parte de um diálogo da importância da avaliação na Educação Infantil para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças após vários estudos dos autores que abordam o tema.

Denzin e Lincoln¹⁹ (2006), defendem a pesquisa qualitativa como a mais adequada para realização de estudos de análises de concepções, para que se possa fazer uma interpretação fidedigna das realidades sociais.


A abordagem qualitativa de caráter indutivo, está fundamentada na:

- a) Observação dos fenômenos** – nessa etapa observa os fatos ou fenômenos e analisamos, com a finalidade de descobrir o melhor método de avaliação da aprendizagem na educação infantil;
- b) Descoberta da relação entre eles**- nesta etapa existe a comparação dos fatos e conceitos com a finalidade de descobrir a relação constante entre eles;
- c) Generalização da relação** – nesta etapa apresenta as relações encontradas entre os fenômenos e fatos semelhantes.

¹⁷Roberto Hernandez Sampieri, mexicano, mestre em administração, autorparticipante da obra Metodologia da Pesquisa, editado em Porto Alegre, 2013.

¹⁸Maria Marly de Oliveira, Recife, autora da obra Como Fazer Pesquisa Qualitativa, 2005.

¹⁹DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens



Diante dos vários artigos lidos e obras dos autores clássicos, foi necessário estabelecer critérios de exclusão, pelo fato do foco de estudo em questão abordar apenas a importância da Avaliação na Educação Infantil. Utilizamos critérios de tempo de publicação e a realidade da avaliação numa instituição de educação infantil no município de Camaragibe/PE.

Avaliação de Aprendizagem:

a) O que é ?

Segundo o professor Cipriano Carlos Luckesi, citado por Libâneo (1991, p.196) “ a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre seu trabalho.

b) Para que?


A avaliação escolar tem o objetivo de diagnosticar a situação de aprendizagem de cada aluno, ou seja, serve para verificar se o educando está conseguindo acompanhar e entender o programa curricular planejado pelo professor.

c) Por que?

A importância de avaliar o processo de ensino e aprendizagem é, segundo Luckesi (2011), o meio de tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios. A avaliação como instrumento a serviço da aprendizagem do aluno, deve contribuir para análise e para decisão de quais ações pedagógicas deverão ser tomadas durante o processo de ensino. Se deixa a avaliação para o final do processo de ensino, fica sem sentido ensinar para o avanço da aprendizagem do aluno. Por isso, a avaliação deve ser contínua e nesse formato, o professor e aluno tornam-se parceiros, cada um buscando seu melhor.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação faz parte de todas as modalidades do ensino, desde a educação básica infantil até o último grau de instrução, mas o foco deste trabalho é na Avaliação da Educação Infantil, que se realizado de maneira contínua e registrada, faz sentido para aproveitar a melhoria da aprendizagem das crianças. Para que o processo avaliativo tenha significado para o aluno, como forma de tornar o sujeito crítico e criativo produtor da sua cultura, é necessário mudanças nas práticas pedagógicas do professor elegendo um ensino de qualidade. Utilizando de sua criatividade, o professor de Educação Infantil tem a disposição materiais necessários para utilizar na avaliação das crianças, pois eles podem observar as ações cotidianas das



crianças, assim como as brincadeiras e interações com o grupo e com o meio, propostas pelo educador, os desenhos realizados por elas, o diálogo entre elas nas rodas de conversas e muitas outras possibilidades.

Instrumentos de Avaliação na Educação Infantil na Proposta Curricular no Centro Municipal de Camaragibe/PE apud SILVA (2017, p. 30)


Este município adotou um documento norteador desde 2009, para subsidiar a prática pedagógica dos professores, com a participação de todos os envolvidos na educação. A educação infantil é vista como complementação da ação educacional da família e da comunidade, desenvolvendo um currículo que leve em consideração os aspectos físicos, afetivos, intelectual e social das crianças, partindo do conhecimento delas, suas possibilidades motoras, disponibilidades afetivas, curiosidades, para manipular, conhecer e atuar no mundo em que vivem e suas competências sociais (PMC, 2009, p.9)

A Referência Pedagógica da Organização Curricular do município é o sociointeracionismo, e considera que a aprendizagem se processa por meio da interação do sujeito com os objetos de conhecimento, com a mediação de pessoas e grupos sociais e da cultura. Os professores utilizam instrumentos de registros avaliativos no desenvolvimento das atividades nas áreas de estudo e temas transversais. Os registros são pareceres de acompanhamento, com periodicidade de início, meio e final do ano; fichas de acompanhamento e do perfil dos grupos; portfólios²⁰ dos desenhos para observar o avanço do grafismo e do perfil das fases da escrita (rabisco, pré silábico, silábico, letras). O registro do desenvolvimento das crianças são avaliados pelos seguintes níveis de aprendizagem: I- Introduzir conhecimentos necessários; A- Aprofundar nos conhecimentos; C – Consolidar os conhecimentos. (PMC, 2009, p. 11).

A progressão da educação infantil para o ensino fundamental se dar de forma automática com avaliação do perfil de saída dos níveis de aprendizagem nesta fase da criança com 5 anos. Segundo Hoffman²¹(2015), avaliar crianças exige atenção, observação, reflexão, registros diários para acompanhamento e promoção do desenvolvimento, utilizando pareceres descritivos. Os relatórios individuais das crianças devem constar informações a partir das

²⁰Coleção dos trabalhos das crianças durante todo período letivo, que serve de análise do desenvolvimento da aprendizagem da criança.

²¹ Jussara Maria Lerch Hoffman, mestre em avaliação Educacional em sua obra Avaliação: mito e desafio-uma perspectiva construtivista



observações dos professores para cada criança, registrando o perfil que cada criança se encontra, apresentando o desenvolvimento, através das atividades propostas nos seus planejamentos. Dessa forma os relatórios se tornam os principais instrumentos de análise da situações vividas pela criança na interação com outras crianças e com o professor. Os pareceres dos relatórios apresentam a percepção do professor em cada ação da criança com intenções pedagógicas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES


Os resultados e revisões bibliográficas, baseadas nos principais autores que relatam sobre avaliação da aprendizagem na educação infantil e avaliação da aprendizagem de modo geral, vemos a seguir, através de um diálogo entre os autores.

Em sua obra: Avaliação da aprendizagem escolar, Cipriano Luckesi(2010), contribui dizendo que Avaliar é crucial para a concretização do projeto educacional. É ela que sinaliza o professor a melhorar sua prática para o aluno se desenvolver melhor. A avaliação se torna um mecanismo de diagnose da situação do processo de aprendizagem, tendo em vista o avanço e o desenvolvimento desta aprendizagem, isto é, afirma que a avaliação deverá ser um instrumento de diagnose para que o professor compreenda em que estágio de aprendizagem se encontra o aluno para poder tomar decisões para avançar neste desenvolvimento, é necessário que o professor tenha uma concepção pedagógica progressiva, provocando o senso crítico dos alunos e não assimilação de conhecimentos, levando a aprovação ou reprovação.

Para Jussara Holffman (2005), ainda em sua obra Avaliação numa perspectiva construtivista, contribui dizendo que avaliar, nesse novo paradigma é oportunizar a ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor e este deve propiciar ao aluno, reflexões sobre o mundo, formando seres críticos e criativos, participantes do seu conhecimento. Desta forma, a avaliação é entendida como ação provocada pelo professor, desafiando o aluno a refletir sobre suas experiências e levantar hipóteses para serem direcionadas a uma aprendizagem enriquecedora.

Para Vasconcellos²²(2006, p. 58), avaliar a partir de uma concepção dialética da educação, supera o sujeito passivo, de educação tradicional, para o sujeito ativo da educação nova, em direção ao sujeito inter ativo, numa concepção dialética. Ele ainda afirma, na mesma

²²Celso dos Santos Vasconcellos, doutor em Didática, escreveu sua obra Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar, 2006



obra que, “enquanto o professor não mudar a forma de trabalhar em sala de aula, dificilmente conseguirá mudar a avaliação formal e autoritária, repetitiva e sem sentido”. (VASCONCELLOS, 2006, P. 67).

Para Kraemer²³(2006), a avaliação diagnóstica é baseada em averiguar a aprendizagem dos conteúdos propostos e os conteúdos anteriores que servem como base para criar diagnósticos das dificuldades futuras, permitindo, então, resolver situações presentes. Assim, o papel da avaliação diagnóstica é investigar os conhecimentos anteriores adquiridos pelos alunos, para poder introduzir os conteúdos presentes, necessários para o processo ensino aprendizagem.

Silva e Urt²⁴ (2014, p. 75), nos alertam que o trabalho na Educação Infantil se faz a partir de vários olhares(professores e crianças), o conhecimento é construído de maneira mediada, fundamentado por meio do diálogo, da reflexão, do planejamento e da avaliação, em que o professor, como responsável direto, visa desenvolver seu trabalho de forma correta. Continua falando que a abordagem da avaliação na Educação Infantil envolve o pensar em ações quem valorizem todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, do professor, da instituição. Não existe uma forma de avaliar, requer sim um olhar reflexivo e mediador à prática. (SILVA; Urt, 2014, p. 76).

Diante dessas concepções, observamos o quanto a avaliação diagnóstica d aprendizagem, é importante para o desenvolvimento da criança, principalmente, como base para as próximas etapas da educação.


Após esse diálogo com os autores sobre a avaliação na Educação Infantil, confirmamos que avaliação deve partir de uma concepção dialética em que o professor não fica passivo, esperando o aluno amadurecer, ele interage com o aluno para ajudar no seu desenvolvimento no processo ensino aprendizagem, ajudando a garantir a formação integral da criança, porque usou a avaliação como recurso metodológico.

Vale apresentar agora o que as orientações da BNCC²⁵ (2017) traz para a avaliação da educação infantil, observando quais as aprendizagens essenciais que toda criança deve desenvolver. É um instrumento que ajudará a promover com qualidade e equidade, garantindo

²³ Maria Elizabeth Pereira, em sua obra Avaliação da Aprendizagem como construção do saber, 2006

²⁴SILVA, J. P; Sonia da Cunha Urt. Educação infantil e avaliação: uma ação mediadora. Nuances: estudos sobre Educação, 2014.

²⁵Base Nacional Comum Curricular para a Educação, documento que apoia a implementação de currículos na educação infantil, que garantam direitos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.



que as crianças tenham os mesmos direitos de aprendizagem. A Base é o que vai nortear os currículos dos estados e municípios de todo Brasil, cabe a cada um desses entes, adaptar o seu currículo às estas orientações. As ações de avaliação e acompanhamento da aprendizagem a serem desenvolvidas, de acordo com a BNCC para 2019-2022 é que os estados e municípios deverão alinhar as matrizes de avaliações formativas a esta Base e estruturar para o melhor acompanhamento da aprendizagem dos alunos. E, a partir de 2019, a Educação Infantil fará parte do Sistema de Avaliação da Educação do Brasil-SAEB, no qual serão aplicadas atividades, considerando o nível das crianças e considera-los: insuficiente, básico, adequado, avançado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste trabalho é contribuir para uma reflexão crítica dos professores acerca da importância da avaliação da educação Infantil de forma diagnóstica. A Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil é muito importante para que o professor possa pensar na mudança de sua prática para o desenvolvimento da criança.

Portanto, para se obter uma avaliação com foco no desenvolvimento da aprendizagem do aluno e que esse se torne construtor do seu conhecimento. É necessário resgatar a função diagnóstica dessa avaliação, transformando-a em um instrumento avaliativo facilitador da aprendizagem, de forma dialética.

Utilizando a avaliação na educação infantil de forma diagnóstica, é que o processo de ensino e de aprendizagem, deve partir da tomada de decisão a partir da análise da realidade encontrada.

REFERÊNCIAS


BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação, 2017.

_____. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9394/96.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

CAMARAGIBE/(PE), **Prefeitura Proposta Curricular: educação infantil, fundamental e educação de jovens e adultos/ Prefeitura Municipal de Camaragibe/Secretaria de Educação**, 2009.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens**. Bookman, Artmed, 2006.



HOFFMANN, J. M. Lerch. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a infância. Porto Alegre: Mediação, 2015.

_____, **Avaliação**: mito e desafio-uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2005, 35ª ed. Revista. 104 p.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. **Avaliação da aprendizagem como construção do saber**. V Colóquio Internacional sobre Gestão. Ma Del Plata, 2006.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação educacional escolar, para além do autoritarismo, tecnologia educacional**. Rio de Janeiro. ABT, 13(61), 1998.

_____, **Avaliação da aprendizagem-componente do ato pedagógico**. Cortez Editora, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer Pesquisa qualitativa**. Recife: Bagaço, 2005.

SAMPIERI, R. H. **Metodologia da Pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre, Penso, 2013.

SILVA, Ana Cláudia Xavier da. **Ludicidade na Educação Infantil**: um estudo de caso em uma escola no município da região metropolitana de PE. Dissertação para conclusão de curso de Mestrado. Sarandi/PR: FACNORTE, 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 16 ed. São Paulo: Libertad, 2006.



CAPÍTULO 19

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E MOTIVAÇÕES

Fabio Miguel Souza Miranda, Graduando do curso de Licenciatura em Matemática, Universidade Federal de Pernambuco

Viviane Maria Soares de Araújo, Graduanda do curso de Licenciatura em Matemática, Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO


O objetivo desse trabalho é apresentar os resultados da pesquisa sobre os desafios presentes na educação de jovens e adultos (EJA), bem como os motivos que causam o atraso escolar e também os motivos pelo qual esses indivíduos voltam para a escola. Essa pesquisa foi feita na Escola Municipal José Acácio pessoa, localizada na cidade de Vertentes, no interior de Pernambuco. Escola essa de ensino fundamental. A pesquisa foi feita por observações das aulas, conversas informais com professores e alunos e uma entrevista aplicada para alguns alunos de diferentes idades. Usamos alguns autores como Freire, Pinto e outros, para a fundamentação teórica da pesquisa. A partir da coleta de dados e observações feitas na turma, percebemos que os alunos que frequentam a sala da EJA, superam obstáculos e dificuldades, graças ao seu anseio e força de vontade em adquirir o conhecimento, lutando por uma boa qualidade de vida e melhores oportunidades de trabalho. O professor é de grande importância para esses estudantes, tendo que ser compreensivo com as diversidades presentes na sala de aula e buscar sempre a melhor forma de ajudar aos que estão se esforçando para continuar a escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e adultos, desafios, dificuldades, motivação.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito garantido pela constituição brasileira, porém, devido às desigualdades sociais e econômicas, nem todos os brasileiros possuem as mesmas condições de terminar a escola no tempo certo. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser vista como o ápice das desigualdades sociais e econômicas do Brasil. Isto porque congrega em si duas faces: as fragilidades de uma escola excludente diante da diversidade que existe e, no outro extremo, o direito de aprender independentemente da idade. Com isso, carrega também a responsabilidade de não excluir estas pessoas uma vez mais.

Esse artigo tem como objetivos estudar e analisar as causas do abandono escolar, bem como os motivos que levam os alunos retornarem à escola por meio do modelo de ensino EJA e todos os desafios que enfrentam nesse retorno, que em muitos casos se dá após vários anos de sua saída da escola. Alguns desses alunos são pais e mães, trabalham e sustentam suas famílias e buscam a conclusão dos estudos para diferentes objetivos. Uns para continuar a




formação e buscar especialização em alguma área do conhecimento, outros buscam por melhor alfabetização, ou simplesmente uma melhor qualidade de vida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.304, de 1996, no artigo 37, evidencia preocupação em garantir a continuidade e acesso aos estudos por aqueles que não tiveram oportunidade na idade própria. O parecer CEB/2000 regulamentou “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos” (CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000.), indica que a EJA então não possui mais a função de suprir somente a escolaridade perdida, mas sim à função reparadora, qualificadora e equalizadora, e é garantida dessa forma na legislação. É por meio da EJA que muitas pessoas encontram a oportunidade de terminar os estudos e buscar uma melhor qualidade de vida por meio do conhecimento e se preparar melhor para o mercado de trabalho, que está cada vez mais competitivo e exige uma formação continuada, adequada, trazendo então essa equidade para proporcionar também um maior desenvolvimento do país.

Nessa perspectiva, a educação para Freire é viver de forma feliz, valorizando o aprendizado da vida, desde sua infância até sua atual idade, seja ela qual for, sem medo de amar, sem medo de se entregar, visualizando sempre a beleza do momento por ele experimentado. A educação não deixa o mundo feio, pesado, capaz de oprimir seus envolvidos:

Essa Educação para a liberdade, essa educação ligada aos direitos humanos nesta perspectiva, tem que ser abrangente totalizante; ela tem que ver com o conhecimento crítico do real e com a alegria de viver. E não apenas com a rigorosidade da análise de como a sociedade se move, se mexe, caminha, mas ela tem a ver também com a festa que é a vida mesma. Mas é preciso fazer isso de forma crítica e não de forma ingênua. Nem aceitar o todo-poderosismo ingênuo de uma educação que faz tudo, nem aceitar a negação da educação como algo que nada faz, mas assumir a educação nas suas limitações e, portanto, fazer o que é possível, historicamente, ser feito com e através, também, da educação (FREIRE, 2001, p. 102).

Os desafios da EJA vão além da alfabetização daqueles que não tiveram essa oportunidade quando mais novos. Mas sim de trazer para essas pessoas o conhecimento crítico, valorizando a si mesmo e podendo viver de uma forma justa e feliz, podendo ter iguais oportunidades de desenvolvimento pessoal, social, profissional e crítico. Conforme assinala Oliveira (1999), a modalidade não é definida propriamente pelo recorte etário ou geracional, e sim pela condição de exclusão socioeconômica, cultural e educacional da parcela da população que constitui seu público-alvo. De acordo com o artigo 23 da LDB, os cursos de



EJA podem ser organizados em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, grupos não seriados, em regime de alternância etc..


De acordo com Portela (2009) se antes a garantia dos direitos se dava através do acesso ao mercado de trabalho, agora esse acesso está vinculado ao fato do cidadão ter usufruído de direitos básicos como o da educação. A Educação de Jovens e Adultos surgiu como uma modalidade de ensino para garantir esse direito à educação da população com 15 anos ou mais que não teve acesso ou interrompeu os estudos da Educação Básica.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desse trabalho foi utilizado como objeto de pesquisa, uma turma de EJA da Escola Municipal José Acácio Pessoa, localizada na cidade de Vertentes, no interior de Pernambuco. Essa turma é chamada de “EJA 2” porque agrega os conteúdos do oitavo e nono ano do ensino fundamental, contendo na mesma escola o “EJA 1”, que possui os componentes curriculares do sexto e sétimo ano do ensino fundamental. Ambas as turmas possuem a duração de um ano.

Foi feito a observação das aulas da turma, com o intuito de identificar dificuldades no processo de ensino e aprendizagem dessa modalidade de ensino, a educação para jovens e adultos. Além das observações das aulas, interagimos com professores e alunos para, por meio de conversas informais, conhecermos melhor cada olhar e perspectiva diferente dentro da sala de aula. Essas conversas foram de grande ajuda para o desenvolvimento do trabalho, pois com elas foi possível conhecer bem o dia a dia de alunos e professores, podendo assim identificar as batalhas que cada um vive diariamente para poder trabalhar, estudar, alguns cuidarem de suas famílias, outros são jovens que por algum motivo abandonaram a escola e por meio da EJA procuram recuperar o tempo perdido.

Foram feitas algumas perguntas para uma professora da escola que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos desde 2009 e também para alguns alunos que se voluntariaram a responder o questionário, por meio de uma entrevista gravada. Ajudando assim o desenvolvimento dessa pesquisa. A fim de manter anonimato dessas pessoas, não iremos usar seus nomes, sendo todos os alunos citados aqui como aluno A, aluno B, aluno C e aluno D. Assim como também não iremos identificar a professora que se propôs a participar da pesquisa dando entrevista.



No Brasil, pensar em Educação de Jovens e Adultos é pensar em Paulo Freire. O mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais, conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Para ele, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno principalmente em relação às parcelas da população desfavorecidas. Freire (2013, p. 31) defende que:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.

Freire mostra que é necessário na educação uma prática da liberdade. Quanto mais se problematiza os conteúdos, fazendo ligação com o cotidiano, mais os alunos se sentirão desafiados e terão uma resposta positiva e produtiva no aprendizado. É papel do professor trazer essa problematização, estimulando a curiosidade dos alunos e transformando os desafios que eles enfrentam em aprendizado, formando assim cidadãos críticos.


Nesse sentido, Fonseca (2015), destaca que é de grande importância que os professores:

conheçam os saberes e as habilidades que os alunos desenvolvem em função do seu trabalho no dia a dia e no seu cotidiano; assim, cada vez mais, os professores da EJA têm de lidar com várias situações: a especificidade socioeconômica do seu aluno abaixa a autoestima decorrente das trajetórias de desumanização, a questão geracional, a diversidade cultural, a diversidade étnico-racial, as diferentes perspectivas dos alunos em relação à escola, as questões e os dilemas políticos da configuração do campo da EJA como espaço e direito do jovem e adulto, principalmente os trabalhadores.

Portanto, a relação entre o professor e o aluno é de grande importância para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. A maioria dos alunos de EJA vem de um longo e cansativo dia de trabalho e anos sem frequentar a escola; o professor precisa ter muita responsabilidade, dedicação e criatividade para que esses alunos sejam incentivados a permanecer na escola.

DESENVOLVIMENTO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino voltada para aqueles que, por algum motivo, não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica na idade



adequada. Segundo Ribeiro (2001), a alfabetização de adultos é uma prática de caráter político, pois se destina a corrigir ou resolver uma situação de exclusão, que na maioria das vezes faz parte de um quadro de marginalização maior.


Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2017 deixam claro quem a escola abandonou: sete em cada dez brasileiros sem Ensino Fundamental completo têm renda familiar de até um salário mínimo. No Nordeste, 52,6% dos brasileiros sequer concluíram o Fundamental, enquanto no Sudeste, 51,1% têm pelo menos o Ensino Médio. As pessoas brancas têm 2 anos a mais de escolarização em relação às pretas e pardas e mais chances de chegar ao nível superior: 22,2% contra 8,8%.

No Brasil, 30% dos alunos da EJA têm entre 15 e 19 anos, segundo o Censo Escolar de 2017. Essa grande presença de adolescentes na Educação de Jovens e Adultos se dá pelo fato de muitos terem que trabalhar durante o dia para ajudar na renda familiar. A reprovação também é um motivo pelo qual os alunos optam pelo ensino noturno. Cerca de 80% dos alunos da turma escolhida para esse trabalho falaram que estudam a noite porque trabalham durante o dia e o restante disse que saio do diurno depois de ter reprovado muito.

Na EJA, os alunos além de aprender competências gerais e habilidades educacionais, aprendem a conviver melhor em sociedade e desenvolvem habilidades essenciais para o mercado de trabalho, onde é necessário o raciocínio lógico e a capacidade de interagir com as pessoas de uma forma sem preconceitos ou discriminações, que muitas vezes são os motivos que levam alguns estudantes deixarem a escola. A interação dos alunos se dá por atividades em grupos e discussões propostas pelo professor, evidenciando os comportamentos necessários para uma discussão sem brigas ou desrespeito com os colegas.

O professor da EJA deve adotar em sua prática pedagógica metodologias que facilitem e estimulem o processo de ensino e aprendizagem em seus alunos, pois se trata de pessoas que não tiveram acesso à escola na idade apropriada e que podem apresentar maiores dificuldades para aprender se o método adequado não for utilizado. Para Moretto (2011, p. 104),

é preciso que o professor conheça as características psicossociais e cognitivas de seus alunos. Ele precisa ter sensibilidade e fundamentação necessárias para detectar o contexto de vivência de seus alunos e com isso saber ancorar os novos conhecimentos propostos pela escola. Assim, precisa identificar, analisar e compreender as características de desenvolvimento psicológico e social deles para que seu ensino seja eficiente e eficaz. Assim, conhecendo suas realidades, poderá usar uma linguagem adequada e contextualizada.



Dessa forma, é importante que o professor da EJA pratique com seus alunos diversas atividades que proporcionem a participação ativa deles, tornando a aprendizagem mais dinâmica e significativa para todos. Trazendo contextualização com o cotidiano sempre que possível, tornando a aprendizagem essencial para o aluno.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas observações realizadas na Escola Municipal José Acácio Pessoa, na turma escolhida para a realização dessa pesquisa, buscamos entender os desafios dessa modalidade de ensino e identificar as causas do ingresso dos estudantes na EJA. Onde na entrevista, perguntamos os motivos pelo qual alguns estudantes teriam abandonado a escola quando mais jovens. O aluno A, de 27 anos respondeu o seguinte:

Parei em 2010, no oitavo ano do ensino fundamental. Na época eu me casei e tinha que trabalhar o dia todo, então decidi parar de estudar. Me arrependi bastante por não ter terminado os estudos quando era mais novo. Me separei vai fazer dois anos, então decidi voltar a estudar. (Aluno A).


Outro estudante, o aluno B, também relatou que abandonou a escola porque saiu de casa para morar com sua companheira e precisava trabalhar para sustentar ambos. Ele relatou:

Comecei a namorar na época da escola e faltando dois meses para terminar comecei a morar junto com minha namorada. Então decidi sair da escola para poder trabalhar. Voltei com a intenção de terminar e tentar uma faculdade, quem sabe de engenharia, talvez. (Aluno B).

Percebemos com esses estudantes, que a escola não era prioridade para eles quando mais jovens. Não tinham uma boa condição financeira, nem incentivos para continuarem os estudos. Por isso acabaram por deixar a sala de aula para poder trabalhar. “A EJA não é só um problema educacional, mas político e social”, resume Sonia Couto, coordenadora do Centro de Referência Paulo Freire, do instituto homônimo. “Para resolver um lado, tem que resolver os outros.”

É cada vez mais comum os jovens entrarem cedo no mercado e trabalho, deixando assim os estudos de lado. Esse fato está ligado ao grande problema financeiro de uma boa parte da população brasileira. Quando o aluno C foi questionado sobre o motivo de ter saído da escola e ter decidido voltar agora ele falou o seguinte:

Meus pais se separaram quando eu era jovem, tinha uns 13 ou 14 anos. Decidi sair da escola para trabalhar e ajudar minha mãe em casa, pois meu pai não dava nenhum dinheiro depois que eles se separaram. Hoje estou trabalhando em uma empresa de contabilidade de uma pessoa da minha família e preciso me formar para permanecer lá, então voltei a estudar para continuar no trabalho. (Aluno C).



Essa é a realidade de muitos brasileiros. Precisam decidir entre estudar ou trabalhar. E com a EJA, encontram uma nova oportunidade de concluir os estudos e poder melhorar financeiramente. Alguns já estão com seus empregos e conseguem sobreviver com a sua renda, mas desejam buscar melhorias ou formalizar sua profissão e assim ter garantido seus direitos trabalhistas. Como é o caso do aluno D, que relatou ter deixado de estudar a uns 20 anos e voltou pretendendo ter uma formação especializada para poder se estabilizar futuramente:

Sai da escola porque tinha bastantes dificuldades em aprender as matérias. Hoje posso dizer que consigo viver e sustentar minha esposa e filhos com o que ganho sendo cabeleireiro, mas quero inovar, fazer meus próprios produtos e quem sabe, lançar uma marca de produtos de cabelo no mercado. Para isso, preciso me formar e fazer uma faculdade de engenharia química. Vou correr atrás disso, tenho 41 anos hoje, mas sei que ainda não é tarde para ter conseguido algo para ter uma renda garantida quando eu não ter mais condições de trabalhar. E sei que irei conseguir isso através dos estudos. (Aluno D).


Como vemos na fala dele, o aluno D voltou para escola não em busca de outra profissão, mas procurando melhorar a que já exerce, buscando uma formação especializada em sua área para não precisar trabalhar toda a vida e garantir à aposentadoria. Antes quando mais jovem, sentia dificuldades no aprendizado mesmo sendo esforçado, mas agora, por meio da EJA, viu outra oportunidade de concluir seus estudos e ter uma graduação superior, mesmo tendo trabalho, filhos e esposa.

Com as observações feitas na turma escolhida, percebemos que Educação de Jovens e Adultos sofre com alguns dos problemas gerais da educação no Brasil, como a superlotação nas salas de aula. No começo do ano letivo, a turma era composta por cerca de 50 alunos e no decorrer dos meses alguns desistiram, como relatou a professora:

No começo, a turma era bem maior, quase 50 alunos. Uns deixaram de vim, outros faltam muito, converso sempre com eles para evitarem faltar e até desistir, pois sei que muitos estão aqui para conseguir melhorar de vida. (Professora).

Com a sala lotada, fica difícil para a professora poder dar atenção a todos os estudantes e assim não consegue identificar se estão realmente aprendendo, sendo a única forma de avaliar, atividades escritas como prova e questionários propostos durante as aulas.

Observamos também muitos alunos com idade entre 16 e 20 anos, que recentemente estavam estudando no diurno e optaram pelo ensino da EJA por terem sido reprovados, outros por ter começado a trabalhar. Esses foram os principais motivos pela quantidade alta de



adolescentes na turma. Essa variedade de idades na turma acaba atrapalhando um pouco o desenvolvimento da aula, pois os mais novos estão sempre conversando e fazendo barulho, enquanto os mais velhos aparentam não ter tanta disposição e ficam incomodados com o barulho que o resto da turma faz. A professora conta que é normal ter sempre muita conversa e que para tentar diminuir essas conversas paralelas propõem algumas atividades em grupos e outras que buscam a participação de todos, assim não os deixa com tempo para conversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados coletados e as observações feitas em nossa pesquisa, percebemos que a Educação de Jovens e Adultos possui desafios como toda a educação no Brasil, além de possuir uma maior diversidade entre os alunos, seja de gênero, raça ou classe social, engloba também diferentes tipos de sujeitos com estilos de vida diversificados e com sonhos a serem conquistados. Essas pessoas buscam por meio da EJA uma melhor qualidade de vida para eles e suas famílias, lutando cada dia, mesmo com as dificuldades que encontram.

Como visto, o papel do professor da EJA é de extrema importância para promover uma educação que preza pela permanência do aluno em sala de aula, proporcionando um aprendizado significativo e tenta relação com o cotidiano dos alunos, a convivência social e profissional, para que além de uma formação de conhecimento, os mesmos tenham desenvolvimento como cidadãos.


Concluimos que para conseguir o objetivo de desenvolver o jovem ou adulto de forma a ser um cidadão crítico e com as competências necessárias para o mercado de trabalho e também para viver em sociedade, a Educação de Jovens e Adultos precisa lidar com os diversos desafios presentes na realidade de cada aluno, que encontra motivação para estudar após um dia de trabalho duro, morando longe da escola, com problemas familiares, sempre buscando melhorias em sua vida por meio da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo: A produção do conhecimento em aula**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.



PIERRO, Maria Clara. **Os desafios para garantir a Educação de Jovens e Adultos.** nova escola gestão, 2014. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/114/os-desafios-para-garantir-a-educacao-de-jovens-e-adultos>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 7ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SILVA, Gislaine Rodrigues. **A Educação de Jovens e Adultos:** Estudo das Motivações Mobilizadoras Determinantes da sua Permanência em Sala de Aula. Só Pedagogia, 2013. Disponível em: <<https://www.pedagogia.com.br/artigos/ejaestudo/index.php>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento:** 2ª ed. São Paulo: Contexto 2004.



CAPÍTULO 20


EDUCAÇÃO ESCOLAR NA COMUNIDADE QUILOMBOLA MIMBÓ EM AMARANTE – PI¹

Navra Rodrigues Carvalho, Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, UESPI

RESUMO

No Brasil, as comunidades quilombolas historicamente organizam-se em associações que tem como fundamento a luta pela construção de uma nova sociedade, como instrumento de conquista da liberdade e preservação da cultura. No Piauí, temos como exemplo desse tipo de comunidade o Quilombo Mimbó, situado na cidade de Amarante, próximo a um riacho que recebe o mesmo nome do quilombo, onde escravos fugitivos da região de Oeiras-PI se refugiavam ainda no século XIX. A primeira escola do Mimbó foi criada em 1971 e ficava no Baixão, perto do rio. Desde sua fundação até o ano de 1984 a escola funcionou em uma cabana de palha, e importante destacar que durante os anos de 1979 e 1981 a escola permaneceu fechada por conta da falta de condições de funcionamento. Somente em 1984, por conta do apoio do professor Virgílio Queiroz, a escola ganhou uma sede de alvenaria e passou a se chamar Escola Municipal Pedro Tabela da Paixão. Com o objetivo de investigar a história dos quilombos no Piauí e relacionar a importância dessa história à operacionalização da Lei 10.639/03 na educação das crianças e jovens quilombolas, o caminho teórico-metodológico trilhado, teve como interpelação a pesquisa qualitativa realizada com aplicação de questionário in lócus na comunidade quilombola Mimbó visando conhecer como se dá o trabalho escolar tanto na perspectiva dos pais de alunos como na dos professores, pois há que se questionar quais são as datas e os eventos comemorados, como eles são organizados na escola, qual é o envolvimento dos estudantes e comunidade na organização das festas, se essas mantêm o caráter laico da escola pública e se contemplam os aspectos culturais afro-brasileiros. Questiona-se também a avaliação na Educação Escolar Quilombola que deve estar associada aos processos de ensino e aprendizagem específicos, reportando-se as dimensões de participação e de protagonismo quilombola, objetivando a formação de sujeito autônomos, capazes de atuar ativamente na sua comunidade e na sociedade mais ampla. Pudemos observar que, apesar das atividades culturais realizadas na comunidade com o objetivo de fortalecer o sentimento de pertencimento ao quilombo e reforçar sua matriz africana, as atividades realizadas no âmbito escolar da comunidade seguem o padrão estabelecido para as escolas da prefeitura e as atividades voltadas para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana se restringem as atividades realizadas nos meses de maio e novembro. Atualmente, a Escola Municipal Pedro Rabelo da Paixão permanece sendo a única escola da comunidade quilombola, possui 4 professores que se revezam entre as turmas e apenas um deles é membro do quilombo. Recebe crianças da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, a partir do 6º ano os alunos passam a estudar na área urbana da cidade de Amarante (PI), e fazem o percurso de 17 km em veículo de transporte escolar fornecido pela prefeitura no município.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, quilombo, Piauí.



A Fundação Cultural Palmares informa que entre 2004 e 2012 foram certificadas 1.826 comunidades como quilombos e mais de 3.524 comunidades rurais e urbanas foram identificadas em todo o país (BRASIL, 2013). Essas comunidades, ao longo da história, receberam distintas denominações, das quais podemos citar: Terra de pretos,³ Terras de Santo,⁴ Mocambo⁵ ou Quilombo. Seus habitantes, quilombolas ou Calhambolas,⁶ eram negros escravizados no Brasil que possuíam a intenção de burlar o sistema escravista e se preservarem das perseguições e do preconceito.

Atualmente, no Brasil, entende-se como Quilombo as comunidades negras habitadas por descendentes de escravos que mantêm laços de parentesco. Historicamente, encontramos o primeiro conceito de Quilombo em uma carta do Conselho Ultramarino datada de 2 de dezembro de 1740, em resposta ao rei de Portugal, onde define-se Quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenha ranchos levantados nem se achem pilões neles”. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 70.)

A Constituição Federal de 1988, nos artigos 215 e 216, reconhece a importância cultural das manifestações afro-brasileiras e os quilombos como patrimônio cultural. Por sua vez, o artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias estabelece o direito à propriedade das terras dessa comunidade. Vejamos o que apresenta a letra da lei:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. [...]

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: [...]

§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. [...]

Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. (BRASIL, 1988)


1 Trabalho apresentado na modalidade Painel no VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU, realizado em Fortaleza – CE em outubro de 2019.

2 Graduada em História pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Africana pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI e Bacharel em Segurança Pública pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI; nayracarvalho2@gmail.com.

3 Auto-definição comumente utilizada pelas comunidades negras rurais para seus territórios, principalmente no Maranhão e PERNANBUCO (ALMEIDA, 2002, p. 38).

4 Nome atribuído às terras doadas pela Igreja católica tendo como contrapartida a construção de uma Igreja (REIS E SILVA, 1989).

5 Denominação atribuída às comunidades negras ribeirinhas do baixo Amazonas (FUNES, 1996, p. Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a



propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. (BRASIL, 1988)

O processo de regularização de terras das comunidades remanescentes de quilombos, viabilizado pelo artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988, possibilitou o exercício pleno de identidades coletivas que vinham se constituindo em torno da luta pelo reconhecimento de direitos de comunidades tradicionais.

No Brasil, as comunidades quilombolas historicamente organizam-se em associações que tem como fundamento a luta pela construção de uma nova sociedade, como instrumento de conquista da liberdade e preservação da cultura. No Piauí, temos como exemplo desse tipo de comunidade o Quilombo Mimbó, situado na cidade de Amarante, próximo a um riacho que recebe o mesmo nome do quilombo, onde escravos fugitivos da região de Oeiras-PI se refugiavam ainda no século XIX.


A professora Idelzuíta Rabelo Paixão foi a primeira professora a dar aula no Quilombo Mimbó. De acordo com ela:

A primeira escola do Mimbó foi criada em 1971 e ficava no Baixão, perto do rio. Até 1971 havia muitos analfabetos. A maioria das pessoas não sabia nem assinar o nome. Aqueles que aprenderam alguma coisa foi à custa de muita dificuldade. A comunidade se reunia e pagava um professor particular. (PAIXÃO, 1987, p. 113).

Desde sua fundação até o ano de 1984 a escola funcionou em uma cabana de palha, e importante destacar que durante os anos de 1979 e 1981 a escola permaneceu fechada por conta da falta de condições de funcionamento. Somente em 1984, por conta do apoio do professor Virgílio Queiroz, a escola ganhou uma sede de alvenaria e passou a se chamar Escola Municipal Pedro Tabela da Paixão.

Com o passar dos anos, a situação escolar no Quilombo do Mimbó melhorou, mas ainda existe muito a ser feito, tanto no melhoramento da estrutura física da escola e da ampliação das turmas ofertadas, quanto na grade curricular implantada e nas atividades extracurriculares que podem ser realizadas no âmbito escolar para contribuir no processo de aprendizagem e na valorização da identidade das crianças da comunidade. É nesse sentido que estamos construindo esse trabalho, para que além de contribuições científicas, ele possa também favorecer as práticas educacionais realizadas nos quilombos brasileiros.

Com o objetivo de investigar a história dos quilombos no Piauí e relacionar a importância dessa história à operacionalização da Lei 10.639/03 na educação das crianças e jovens quilombolas, o caminho teórico-metodológico trilhado, teve como interpelação a pesquisa qualitativa realizada com aplicação de questionário *in lócus* na comunidade



quilombola Mimbó visando conhecer como se dá o trabalho escolar tanto na perspectiva dos pais de alunos como na dos professores, pois há que se questionar quais são as datas e os eventos comemorados, como eles são organizados na escola, qual é o envolvimento dos estudantes e comunidade na organização das festas, se essas mantêm o caráter laico da escola pública e se contemplam os aspectos culturais afro-brasileiros.


Questiona-se também a avaliação na Educação Escolar Quilombola que deve estar associada aos processos de ensino e aprendizagem específicos, reportando-se as dimensões de participação e de protagonismo quilombola, objetivando a formação de sujeito autônomos, capazes de atuar ativamente na sua comunidade e na sociedade mais ampla.

A revisão de literatura serviu de suporte para o conhecimento e compreensão da trajetória da referida comunidade, além de contribuir significativamente para a análise realizada a cerca das características da educação escolar realizada nessa comunidade.

Desde a década de cinquenta, alguns estudos das ciências sociais vêm apresentando a questão de que o quilombo não se restringe ao período escravista e que se perpetuaram ao longo da história. Vários agrupamentos de população negra foram identificados em distintas regiões brasileiras, sobretudo em lugares mais afastados dos centros urbanos e das regiões industrializadas do país, como lugares de refúgio. Muitos deles guardavam saberes tradicionais, manifestações culturais próprias, como dialetos, e relação específica com a natureza, bem como respeito a valores da ancestralidade pertinente à formação do grupo.

Os movimentos iniciados em 1980 por grupos de afro-brasileiros em busca de igualdade e respeito fomentaram as discussões a respeito da Educação Escolar Quilombola, já que a escola possui papel de destaque na reprodução do racismo, algo que pode ocorrer de acordo com a organização da estrutura escolar. As escolas quilombolas, portanto, surgem para quebrar o contexto em vigência, pois buscam valorizar a cultura da população negra e o empoderamento de seus estudantes.

A legislação educacional brasileira permite que educadores atuem para minimizar as desigualdades étnico-raciais nos espaços educacionais. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Artigo 58, garante à criança e ao adolescente o direito de desfrutar de sua herança cultural, considerando que a escola é uma instituição que atua na construção de uma sociedade menos injusta e excludente, possibilitando que as diferenças culturais sejam



expressas e respeitadas, torna-se evidente a importância de legislação específica voltada para a Educação Escolar Quilombola.


Baseada nas Orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola deverá seguir os eixos orientadores gerais da educação brasileira, e também se referenciar nos valores das comunidades quilombolas. As escolas quilombolas foram regulamentadas com a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas em 2012. O referido documento foi fruto de uma série de discussões realizadas no campo educacional a partir da década de 1980.

Determinou-se, assim, que a Educação Escolar Quilombola ocorresse em escolas inseridas nas próprias comunidades, tendo no currículo temas relacionados à cultura e à especificidade étnico-cultural de cada uma delas. As políticas públicas voltadas aos povos tradicionais, sejam eles indígenas ou quilombolas, devem considerar a inter-relação que possuem com as dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais. Dessa forma, o poder público deve consultar a comunidade envolvida para que a educação seja pensada em conjunto. A escola precisa desenvolver ferramentas intelectuais que fortaleçam as identidades dos educandos e façam da resistência o objeto e o objetivo da educação escolar. A pouca reflexão sobre as relações étnico-raciais na escola das comunidades quilombolas no país e o tratamento dado a essas questões, quando elas aparecem, contribuem para a manutenção de práticas docentes que reproduzem a invisibilidade da cultura e da epistemologia da comunidade, contribuem para o não reconhecimento da identidade das crianças negras no cotidiano da escola (SILVA, 2007).

Com a aplicação de um questionário, afim de alicerçar nossa pesquisa qualitativa, acreditamos que poderemos identificar quais as ações da escola para a preservação e valorização da identidade, tradições e costumes quilombolas.

Além disso, dialogando com a revisão de literatura temos o intuito de propor atividades problematizadoras, a serem realizadas em âmbito escolar, que beneficiem a educação formal da comunidade, pois acreditamos que trabalhar com problemas leva os alunos a selecionar, organizar e estruturar seu conhecimento a respeito do passado de modo a compreender o presente e repensar o futuro.

Realizar um trabalho com todo tipo de iconografia, mitos, diários de viagem, contos tradicionais, provérbios, filmografia e literatura que podem ser ressignificados a partir da



apresentação e discussão do conceito de quilombo, para além do refúgio de escravos fugidos, aproximando os alunos de outras referências de resistência, pois não se pode ignorar a estrutura e a funcionalidade do racismo brasileiro e sua perpetuação no ambiente escolar.

O núcleo da comunidade do Quilombo do Mimbó possui cerca de 150 famílias, que vivem da agricultura de subsistência, da pesca e da ajuda de programas sociais do governo federal. Manter viva a tradição e os costumes têm sido uma das características marcantes dessa comunidade. A chegada da modernidade trouxe celulares, televisões, ruas pavimentadas com paralelepípedos, mas as manifestações culturais de origem afro-brasileira continuam a fazer parte da rotina da comunidade.

O Pagode do Mimbó, enriquecido com grupos de dança, música e capoeira, é uma das expressões culturais mais conhecidas da região. Outra manifestação cultural de destaque é o Espetáculo Mimbó, dança praticada com maestria pelos jovens do quilombo e comumente apresentada em outras cidades, onde os quilombolas enaltecem a história da comunidade através da música.

Apesar das atividades culturais realizadas na comunidade com o objetivo de fortalecer o sentimento de pertencimento ao quilombo e reforçar sua matriz africana, as atividades realizadas no âmbito escolar da comunidade seguem o padrão estabelecido para as escolas da prefeitura e as atividades voltadas para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana se restringem as atividades realizadas nos meses de maio e novembro.

Nesse sentido, vale ressaltar que de acordo coma a orientação do documento final da Conferência Nacional de Educação, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (CONAE, 2010, p. 131-132)

Atualmente, a Escola Municipal Pedro Rabelo da Paixão permanece sendo a única escola da comunidade quilombola, possui 4 professores que se revezam entre as turmas e apenas um deles é membro do quilombo. Recebe crianças da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, a partir do 6º ano os alunos passam a estudar na área urbana da cidade de Amarante (PI), e fazem o percurso de 17 km em veículo de transporte escolar fornecido pela prefeitura no município.

Escola Municipal Pedro Rabelo da Paixão na Comunidade Quilombola Mimbó em Amarante – PI



(Foto: Marta Paixão)

Em diálogo com professores de uma das escolas que recebe as crianças do Mimbó, que se encontram em séries mais avançadas, foi constatado que não existe um projeto voltado para a valorização das práticas sócio-culturais presentes na comunidade quilombola e que o ensino de história e cultura afro-brasileira é realizado apenas utilizando o livro didático, onde o assunto é abordado de maneira bastante tímida e superficial.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (Org.). *Terras de preto no Maranhão: quebrando o mito do isolamento*. São Luís: Projeto Vida de Negro/ CCN/MA, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Artigo 215 do Título VIII: da ordem social. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2016. p. 65.

_____. Constituição (1988). Artigo 216 do Título VIII: da ordem social. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2016. p. 65-66.

_____. Constituição (1988). Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2016. p. 83.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Escolar Quilombola*. Brasília, 2012. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2019.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: jul. 2019.

_____. *Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 12 jul. 2019.


_____. Ministério da Cultura. *Comunidades de remanescentes quilombolas tituladas*. Brasília. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Editora Porto. 1994. (Coleção Ciências da Educação)

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). *Documento final*. Brasília: MEC, SEA, 2010.

FUNES, Eurípedes A. Nasci nas matas, nunca tive senhor: história e memória dos mocambos do baixo Amazonas. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). *Liberdade por um fio: história dos quilombos do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MUNANGA, Kabengele.; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.



PAIXÃO, Ideuzuíta Rabelo. Mimbó: A educação no Quilombo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 113-114, nov. 1987.

RAMOS, Donald. O quilombo e o sistema escravista em Minas Gerais do século XVII. In: REIS, João José.; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). *Liberdade por um fio: história dos quilombos do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, João José.; SILVA, Eduardo. *Negociação e Conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SILVA, Jônatas Conceição da. *Vozes Quilombolas: uma poética brasileira*. Salvador: EDUFBA, 2004.



CAPÍTULO 21

(IN)DISCIPLINA ESCOLAR: DESAFIOS NO UNIVERSO EDUCACIONAL

Vânia Maria Carneiro da Costa, Mestranda em Ciências da Educação – INET

José Eliê Ribeiro, Mestrando em Ciências da Educação – INET

Naftali Fidelis de Lima Gomes, Mestranda em Ciências da Educação – INET

Maria Zulene Rodrigues Alves, Mestranda em Ciências da Educação – INET


RESUMO

Partindo de reflexões construídas no universo escolar com a problemática da indisciplina que vem tornando cada vez mais desafiador no âmbito educacional, o presente artigo busca o conhecimento e a compreensão a cerca da (in)disciplina escolar, gerada a partir da infância, entre crianças e adolescentes, tanto dentro como fora do ambiente educacional, mostrando as suas possíveis causas e soluções. Nesse contexto, os ambientes familiares e escolares funcionam como pontos de partida. No universo escolar esta união se dá pelo trabalho coletivo de todos que fazem parte do processo educativo. Contudo, deve ter consciência de que, não é a escola que educa, uma vez que os pais respondem pelos seus filhos nos demais momentos do cotidiano em que as crianças ou jovens, estão fora da escola. Portanto, o comprometimento da família é fundamental através da parceria escola/família. Nesse sentido, se faz necessário que o professor tenha uma boa formação para agir com segurança diante do mau comportamento dos alunos e um dos métodos considerado essencial para analisar esse tipo de atitude é saber como agir, ou seja, quais estratégias pedagógicas serão necessárias para promover o desenvolvimento desses discentes sem deixar de estabelecer limites e não perder a real situação e a precisão da problemática que está sendo implícita. Sabe-se que, para facilitar ao aluno a construção de seus conhecimentos requer contar com metodologias e materiais didáticos que lhe propicie um ambiente agradável e estimulante, no qual se integre a vida diária do aluno com as atividades que lhe permita obter experiências de aprendizagens significativas. É importante compreender que os materiais pedagógicos compõem um apoio valioso para o conhecimento das aprendizagens do aluno. Por isso, o cuidado de saber manuseá-lo. Para dar ênfase a esse trabalho foi realizado estudos bibliográficos através de teorias desenvolvidas por estudiosos do tema, tais como: Augusto Cury, Maria Izete de Oliveira, Miriam Abramoway entre outros e reflete as experiências e práticas educativas vivenciadas no mundo contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVES: (IN) disciplina. Família. Escola.

INTRODUÇÃO

Este artigo dá ênfase ao tema (IN)disciplina Escolar: desafios no universo escolar. Segundo o dicionário Aurélio indisciplina significa: Ausência de disciplina; com desobediência; insubordinação. Característica de quem não obedece a preceitos, normas ou regras. Comportamento que se opõe aos princípios da disciplina; desordem, bagunça. Sendo



assim, grandes são os desafios no âmbito educacional, pois, altos são os índices de indisciplina na sala de aula.

O fato de não haver um consenso sobre o tema e dos educadores não saberem o que exigir do comportamento dos seus alunos, fazem com que a indisciplina torne-se, cada vez mais, uma preocupação constante no cotidiano dos professores. Muitas vezes, a preocupação principal do professor que deveria ser o processo ensino-aprendizagem dá lugar aos problemas causados pela indisciplina.

A indisciplina representa um transtorno não só para os docentes, coordenadores pedagógicos, gestão, mas também, para os pais que, além de terem que lidar no dia a dia com o problema de comportamento dos seus filhos, ainda recebem constantes reclamações por parte dos professores sobre as atitudes dos mesmos na escola.

Esse artigo tem como objetivo investigar e identificar fatores que geram a indisciplina escolar, utilizando métodos diversificados para que o discente possa ter êxito no seu trabalho.

O artigo científico então está assim desenvolvido: No 1º momento, a discussão visa abranger a posição e a postura da escola e, principalmente, do professor enquanto mediador de conhecimentos.


No 2º momento, buscar-se entender a participação da família no processo de educação das crianças e jovens. Muito foi discutido e analisado sobre a questão da Indisciplina Escolar, mas o assunto ainda precisa de muita atenção e discussões para tirar as dúvidas de sentido e aplicação que causam muitas confusões.

As referências teóricas são importantes para o enriquecimento desse trabalho, sendo respondidas algumas indagações significativas e pertinentes, mas um trabalho com essa complexidade não há uma intenção de fechar a discussão, até porque a exigência que é solicitada para a elaboração do artigo não extingue o (s) problema (s) que advêm com o tema.

COMO SE POSICIONAR DIANTE DA INDISCIPLINA ESCOLAR?

Pode-se mencionar, dentre os inúmeros fatores, que retratam a disciplina onde a mesma deve surgir como um propósito entre professor e aluno, com algumas regras e procedimentos tomados em conjunto em sala de aula.

Nesta perspectiva, é de fundamental importância, que o professor proponha atividades motivadoras aos alunos, e que esses estejam abertos a novas experiências. As atividades propostas devem despertar o prazer de ensinar e a vontade de dedicar-se e está disposto a



colaborar na construção de cidadãos, e seres humanos mais completos, seguros e conscientes do seu papel na sociedade, e no mundo em que vivem.

Segundo Cury (2003, p. 34) “educar não é repetir palavras, é criar ideias, encantar”. Sendo assim, o docente ao invés de usar certas metodologias consideradas tradicionais no contexto atual, se torna desestimulante, portanto, o professor deverá ser criativo e estimulador em suas dinâmicas de sala de aula, para que os discentes sintam prazer em frequentar suas aulas, e a aprendizagem se torne significativa.

Entretanto, sobre o desempenho dos estudantes, vale salientar que a instituição abrange o ensino formal, através de metodologias como: o livro, material didático, professores, formas de avaliação, princípios, regras entre outros detalhes. Diante de tal colocação, é necessário desconstruir a ideia de que é só a escola responsável pela aprendizagem do aluno, pois é no contexto familiar que ocorre os primeiros ensinamentos que forma a base intelectual e emocional do sujeito.


A produção de conhecimento é uma realidade social que só é possível pela união e pela soma de muitos esforços. No universo escolar esta união se dá pelo trabalho coletivo dos alunos, funcionários, professores, gestão, família e comunidade.

Os docentes podem ser altamente capacitados intelectualmente, como também dinamizadores, porém, se os alunos forem distraídos e desorganizados, poderá acontecer que essas habilidades sejam inutilizadas. Portanto, é preciso ter uma boa metodologia que promova o desenvolvimento de maneira mais eficaz sem deixar de definir os limites para os educandos.

Além de a indisciplina causar danos ao professor e ao processo ensino-aprendizagem, o aluno também é prejudicado pelo seu próprio comportamento: ele não aproveitará quase nada dos conteúdos ministrados durante as aulas, pois, o barulho e a movimentação impedem qualquer trabalho produtivo. OLIVEIRA (2005, p.21)

Dessa forma, o próprio aluno é o primeiro a sofrer com a indisciplina, pois, os conflitos entre o educando e educador prejudicam no seu desempenho. Em consequência disso, nota-se que não adianta o professor agir com autoritarismo para lidar com a indisciplina, esse tipo de procedimento só agrava a situação.

Estabelecer uma relação de respeito, amor e carinho é fundamental. Além disso, a postura do professor favorece no comportamento semelhante das crianças. As aulas mais



atrativas é uma ferramenta muito boa para evitar alguns problemas e ajuda a manter o foco do aluno e professor.

É importante ressaltar, que a motivação é formada por dois componentes: tempo e atenção. No entanto, deve ser oferecida maximização do tempo e da atenção dedicada a uma tarefa digna de ser realizada com as crianças, dando oportunidade de sucesso que é feito na sala de aula. Não adianta promover atividades motivadoras se não houver disponibilidade de tempo para cumpri-las.

A melhor forma de dar aula, e de ser um professor transformador de cidadãos eficazes, é procurar o equilíbrio, entre o saber e fazer esses conhecimentos serem transmitidos. O docente tem que está atento ao que acontece no seu universo em sala de aula, e com cada aluno, que o compõem, e estar ciente que o educando precisa desenvolver as suas competências e as suas habilidades.


Os educandos se destacam nas suas atividades escolares, e nas aulas quando delas participam ativamente, e com as orientações do professor, e isso acontece apesar de muitos considerarem que “disciplina ainda é sinônimo de imobilismo.” Mas sabe-se que a questão envolve sim, a participação ativa de cada aluno.

Segundo Moysés, (1994, p.40) “a necessidade de haver uma permanente sintonia entre o aluno e o professor. Não é raro ver-se a indisciplina surgir devido ao alheamento e indiferença deste último”. A relação professor-aluno pode ser considerada um momento excelente para à construção da disciplina em sala de aula.

O professor é visto pelo aluno como alguém hierarquicamente superior, mas, essa superioridade não pode ser entendida como uma submissão, humilhante a uma postura autoritarista, ela deve ser vista sobre tudo como uma posição hierárquica de ajuda.

A relação afetiva entre professor e aluno contribui para que, os mesmo venham a construir de forma sólida sua personalidade. Isto quer dizer, que o bom professor é aquele que está presente no amanhã dos seus alunos, e que não vai ser esquecido por ter contribuído com passos positivos para o amadurecimento desses indivíduos.

Além disso, um professor jamais deverá ser desleal ou traidor, a confiança de um aluno ao professor é matéria de sigilo profissional, pois “a confiança é um edifício difícil de ser construído fácil de ser demolido e muito difícil de ser construído”. Cury (2003, p.99). E,



toda essa confiança pode ser decisiva na relação aluno-professor durante todo o período escolar, e também ser levado por toda sua vida.

O docente deve já no início das aulas, promover uma abertura de integração com os seus alunos, apresentando regras e limites, para que essa convivência venha a fluir da melhor maneira possível, discutindo e delimitando o papel do aluno e do professor em sala de aula para, que o trabalho se desenvolva com naturalidade e tranquilidade em todo o ano letivo.

Quando as crianças e os jovens são estimulados, conseguem interagir melhor no processo de ensino-aprendizagem, com o professor e com os demais participantes destes e quando esta estimulação surge a partir de regras, isso aproxima os alunos da realidade social que impõem princípios a todo o tempo e em todas as ocasiões sociais e de relacionamentos vigentes na sociedade como um todo e todos os períodos da existência do indivíduo.


QUEM TEM O PAPEL DE EDUCAR? A FAMÍLIA OU A ESCOLA?

A família é um núcleo de fundamental importância no desenvolvimento do indivíduo para o convívio em sociedade e tem um papel primordial e único: introduzir as primeiras lições de cidadania e de respeito ao próximo, além de demonstrar exemplo de comportamentos adequados; a família transmite os valores e princípios responsáveis pelos conceitos e atos éticos e morais que os filhos seguirão em quantos membros de uma sociedade.

O grupo familiar tem sua função social e é determinado por necessidades sociais. O grupo familiar deve garantir o provimento das crianças, para que elas faturamento exerçam atividades produtivas para a própria sociedade, e deve educá-las, para que elas tenham uma moral e valores compatíveis com a cultura em que vivem. BOCK, FURTADO e TEIXEIRA (1997, p. 238)

O professor e a escola participam desse processo como parte complementar e adicional. Escola transmite os valores grupais e que atingem diretamente as relações sociais que as crianças e os jovens vivenciam no cotidiano de suas vidas. Ela também é responsável pela transmissão dos conhecimentos técnicos, por assim dizer, aqueles conhecimentos que serão necessários para a construção do ser trabalhador, do ser produtivo na sociedade. Só quando a família não fornece o subsídio humano e moral é que a escola assume o papel principal e deixa de ser o complemento.

O conjunto de ações executadas pela família e pela escola colaborará para a construção de um cidadão consciente e pensante de seus direitos e deveres, de sua capacidade e limitações, e aberto a novas experiências em seu meio social.



Hoje os pais têm uma carga de horário extensa e transfere a sua responsabilidade de educar os filhos para a escola, e ainda exigem que esta a cumpra sem falhas ou deslizes, inclusive no que diz respeito ao comportamento da criança e do jovem, pois se o mesmo está na escola é porque deve ser educado, disciplinado e conhecedor de assuntos diversos. Para dar ênfase neste aspecto, os autores acrescentam que:

A família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos e este não pode ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre consciente e intencionalmente dirigidas. NOGUEIRA, ROMANELLI e ZAGO (2000, p.21)


A vida com várias atribuições na sociedade contemporânea, a sucessão de falta de tempo e de um ambiente favorável na família, talvez possam ser considerados como causa do afastamento dos pais nesse processo de educação dos filhos. Essa ausência seja na educação cotidiana, em casa ou na escola, pois os pais não têm tempo de comparecer à escola com frequência, contudo, deve haver a consciência que não é só à escola que educa, uma vez que os pais respondem pelos seus filhos nos demais momentos do cotidiano em que os filhos estão fora da escola, mas, na prática alguns deles colocam na escola a total responsabilidade pela educação dos seus filhos, deixando de fazer e cumprir o seu papel.

Relata Tiba (2002, p. 181) que a “família não se escolhe e não há como mudar de sangue. As escolas mudam, mas os pais são eternos”. E que, por isso, não há necessidade de contrariar as orientações da família, deve-se abrir o diálogo para a resolução de problemas ou término de desavenças comuns entre pessoas que fazem parte de gerações e épocas diferentes e, que, portanto divergem em muitos aspectos referentes a comportamentos, valores, princípios, costumes e hábitos familiares direcionados ou não; adequados ou não.

Os pais devem estimular seus filhos e estabelecerem metas, procurar o sucesso, com ousadia para enfrentar algumas críticas, ter humildade e perseverança, pois de acordo com Cury (2003, p.39) “perseverança é tão importante quanto à habilidade intelectual. A vida é uma longa estrada que tem curvas imprevisíveis e derrapagens inevitáveis”.

Nos dias atuais, muitos são os problemas enfrentados pelas famílias, sejam eles de ordem financeira ou estrutural, e que por isso tomam todo o tempo e dedicação dos membros, deixando, portanto as crianças em segundo plano ou com problemas que podem ser resolvidos com dinheiro ou com bem materiais.

Uma das formas possíveis para que a imagem da família não seja desnorteada é acentuar a presença dos pais nas atividades cotidianas em casa e dentro do âmbito escolar,



para que ambas as instituições possam, mutuamente colaborar com o processo-aprendizagem.

Diante desse contexto, vem o sonho de todo educador ter o apoio da família no desempenho escolar do aluno, pai que acompanha a lição de casa, mãe que não falte a nenhuma reunião, pais cooperativos e atentos presentes no cotidiano da escola. Contudo, a criança fica mais segura em suas ações e seu poder de dedicação e concentração aumenta e favorece o seu desenvolvimento nos aspectos sócios e cognitivos.

A escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e questões pedagógicas e os pais devem utilizar as visitas à escola para conhecerem os professores, a estrutura, a proposta pedagógica e curricular, além de manterem informados e próximos dos seus filhos.

É preciso ter a consciência e a certeza que por mais que uma escola seja eficiente e bem preparada, por mais treinados e capacitados que sejam os professores, nunca a escola vai conseguir suprir a carência deixada pela ausência da família e de seus membros no processo da educação como um todo.


E neste interim pode-se usar como referencia de Abramoway (2004, p. 33) quando diz que as ações podem ser bem-sucedidas ou experiências, inovadoras, mas precisam antes de tudo, despertar “um compromisso e uma motivação dos participantes pela busca de soluções aos problemas enfrentados”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista, que a indisciplina cada vez mais vem se destacando no ambiente escolar, surgiu a necessidade de elaborar este artigo: (IN) disciplina Escolar: Desafio no universo educacional. Que discutiu aspectos essenciais que compõem o currículo escolar e são modificados por questões básicas como a indisciplina dos alunos.

Existem diferentes meios para se trabalhar a disciplina, mas é preciso, observar e estudar caminhos específicos para achar soluções. Sabe-se também, que estas soluções não são fáceis de serem executadas na dinâmica escolar incluída na sociedade atual, mas deve haver tentativas de melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Várias são as ações possíveis para esse alcance e para o desenvolvimento das aulas sem grandes percalços. Na perspectiva de transformar o universo escolar prazeroso, busca-se trabalhar uma prática reflexiva e participativa de modo que as orientações sejam concernentes no cotidiano escolar e que produzam frutos positivos.



Por fim, a indisciplina é uma preocupação de todos os atores envolvidos no processo escolar e que buscam encontrar meios que possibilitem a redução dela nesse mesmo contexto. As mudanças não devem ocorrer só nas escolas, mas também na família que é a base de tudo.

Para tal conquista, a escola precisa rever seus conceitos, condutas e organização de sua estrutura para promover abertura do sistema para novas ideias e propostas que possam responder as expectativas de todos, no sentido de entender a indisciplina como algo relacionada ao aluno, na qual ainda precisa ser muito discutida e analisada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

ABRAMOWAY, Miriam (coord). **Escolas inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escola públicas. Brasília: UNESCO, Ministério da educação, 2004.

BOCK, Ana M. Bahia, FURTADO, Odair, TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias, uma introdução ao estudo de psicologia**. 10ª edição. Editora Saraiva, São Paulo, 1997.

CURY, Augusto, **pais brilhantes professores fascinantes**. Rio de Janeiro; Sextante, 2003.

MOYSES, Lucia Maria. **O desafio de saber ensinar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

NOGUEIRTA, Maria, ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Maria Izete de. **Indisciplina Escolar**: determinantes, consequências e ações. Brasília: Liber Livros 2005.

TIBA, Içami. **Quem ama, educa**. São Paulo, Sp: Editora Gente, 2002



CAPÍTULO 22

ESTUDO DE CASO DE UM ALUNO SURDO QUANTO A DIFICULDADE NA DISCIPLINA DE QUÍMICA NA CIDADE DE PARNAÍBA-PI

Leonardo Santos Miranda, Graduando de Licenciatura em Química, IFPI
Auricélia Veras de Castro, Graduanda de Licenciatura em Química, IFPI
Maria Durciane Oliveira Brito, Mestranda em Ciências da Educação, UTIC- PY


RESUMO

De um tempo para cá, vêm-se discutindo questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. O mesmo sente dificuldades quanto ao processo de absorver conteúdos em sala de aula, especificamente de Química. Pensando-se nisso, nas dificuldades alçadas pelos alunos surdos e pela falta de intérprete ou professores capacitados na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS fez-se a seguinte pesquisa qualitativa com o tema: Estudo de caso de um aluno surdo quanto à dificuldade na Disciplina de Química na cidade de Parnaíba-PI, que teve como principal objetivo buscar compreender como realiza o processo avaliativo de um aluno surdo na disciplina e cidade já supracitada. Para isso, foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica a respeito desse assunto, e foram analisados trabalhos de autores como: Corrêa (2016), Souza & Oliveira (2011), Luz (2016), Miranda (2020), além de outras obras e artigos para embasar a pesquisa. Foi realizada também uma entrevista com um aluno surdo e a professora da respectiva disciplina, em que se questionou sobre como ocorria à avaliação e quais as dificuldades que permeavam esse processo avaliativo. Os resultados evidenciaram que o fato da professora desconhecer a Libras e o intérprete ter dificuldade de repassar o conteúdo, o aluno surdo sente dificuldade durante a avaliação, que é realizada em Língua portuguesa, ou seja, diferente da que ele utiliza. Assim, o processo de aprendizagem na disciplina de Química no ensino médio, apresenta fatores de dificuldade, como a utilização de metodologias tradicionais no processo avaliativo, o que requer um maior esforço do discente que possui deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, Aprendizagem, Química, Surdez.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a avaliação no meio educacional é recorrente em diversas pesquisas, projetos e trabalhos, atualmente, em que alguns docentes utilizam metodologias diversificadas para avaliar os discentes, e outros utilizam somente da avaliação quantitativa. Diante desse contexto, o processo avaliativo de alunos surdos também é um assunto a ser discutido, mediante a dificuldade que muitos professores têm para avalia-los devido à comunicação entre ambos. Os surdos, em sua maioria, utilizam a Libras para se comunicarem e poucos docentes conhecem e utilizam essa língua, dependendo do intérprete como mediador nesse processo.



Além do mais, a maioria dos alunos surdos de hoje se sentem “excluídos” perante a sociedade ou mesmo, diante de seus colegas em sala de aula. Para isso, a instituição de ensino deve buscar métodos e formas de avaliação para incluir os considerados “excluídos”, fazendo com que haja uma educação igualitária.

Nesse sentido, essa pesquisa objetiva compreender como ocorre o processo avaliativo de um aluno surdo na disciplina de Química, em uma escola de tempo integral, na cidade de Parnaíba-PI. Para que esse objetivo seja alcançado é necessário que se analise as metodologias que a professora utiliza para avalia-lo e assim identificar as dificuldades e desafios que permeiam a avaliação nessa disciplina, percebendo assim, como se estabelece a comunicação entre aluno e professor e estratégias que busquem um ensino inclusivo que estão sendo utilizados na sala de aula.


DESENVOLVIMENTO

Um estudo de caso, de acordo com Ventura (2007), consiste na investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar, e assim sob determinadas circunstâncias se possa realizar uma busca de informações. Segundo Gil (2009), esse tipo de pesquisa é utilizado frequentemente, visto que explora situações da vida real, descreve a situação do contexto investigado e explica as variáveis causais de fenômenos muito complexos que não possibilitam que se utilizem experimentos e levantamentos.

Corrêa et al (2016), afirma que a avaliação escolar busca verificar como o aluno compreendeu o assunto proposto e quais estratégias, o docente poderá utilizar a partir disso. Acrescenta ainda que o processo avaliativo não tem enfoque apenas na compreensão dos conteúdos, como também no desenvolvimento de habilidades no discente. Por fim acredita que a educação deve propor estratégias em que o aluno surdo também possa desenvolver essas habilidades, dentro de um contexto inclusivo.

Os avanços tecnológicos e sociais influenciam nas estratégias de ensino, visto que os recursos são amplos e diversificados, se aplicando a diversos contextos e situações. Nesse sentido, é necessário a construção de uma pedagogia voltada para o aluno surdo, considerando que estes se encontram imersos na comunicação visual-gestual e apreende a partir disso muitas das informações para formação do conhecimento (LACERDA et al, 2019).

O ensino de Química é um grande desafio atualmente, uma vez que muitos alunos sentem dificuldade de compreender determinados assuntos e se sentem desmotivados diante



dessa disciplina, considerando que em muitos casos as aulas de Química são descontextualizadas, tradicional e não interdisciplinar (ROCHA; VASCONCELOS, 2016). Quando se considera o ensino de Química para o aluno surdo, as dificuldades ao aprender essa disciplina tornam-se ainda maiores, pois muitos termos específicos químicos não possuem sinal próprio em Libras (SOUZA & OLIVEIRA, 2011, apud LUZ, 2016). Essa dificuldade é somada também, de acordo com Luz (2016, p. 28):


“À complexidade de interpretação e compreensão da Língua Portuguesa, com relação à coerência e coesão textuais, presentes nos conteúdos dos materiais didáticos, geralmente baseados quase que exclusivamente na modalidade escrita, utilizados na disciplina de química. Outra dificuldade está na falta de formação adequada dos docentes, ao fato de que utilizam prioritariamente a linguagem oral como canal de comunicação, e a ausência do intérprete de LIBRAS, ou o desconhecimento deles quanto aos conceitos químicos, contribuindo para que os alunos surdos fiquem em desvantagem com relação aos demais, promovendo uma falta de interesse dos mesmos e um baixo rendimento escolar” (LUZ, 2016, p. 28).

Além do mais, existem também questões relacionadas ao “bilinguismo”, em que o surdo pode está adquirindo essa “característica” para si, para o seu próprio bem, facilitando assim, o convívio social mais dinâmico e estático. Este método requer que o surdo aprenda a linguagem escrita e oral para melhor inclusão em sociedade. Segundo Goldfed (1997) p.39:

“O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdose como segunda língua, a língua oficial de seu país (...) os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da comunicação total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir e aceitar sua surdez” (Goldfeld, 1997, p.39).

Além do bilinguismo, nas palavras de Goldfeld (2002), hoje podem-se citar duas vertentes relacionadas a educação e processo de aprendizagem do aluno surdo, tais como: o oralismo e a comunicação total. Segundo ele, pode-se definir o oralismo como a integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhes condições de desenvolver a língua oral, já que o mesmo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. Goldfeld explicita também a comunicação total. De acordo com ele, ela se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado. (GOLDFELD, 2002).

Ainda de acordo com (PERLIN e MIRANDA, 2003, p.224), o bilinguismo por si é uma política menos violentadora que a inclusão, mas que se restringe ao aspecto linguístico. Ou seja, para o mesmo, a comunidade surda quer muito mais que isto, quer uma pedagogia do



jeito de ser. Isto não é nenhum surdismo, nenhum gueto como nos acusam, é antes uma pedagogia rica de significados, atenta a diferença. (PERLIN e MIRANDA, 2003, p.224).

Discutem-se também no âmbito acadêmico, questões relacionadas ao Ensino de Química para alunos surdos, já que o mesmo é considerado difícil e complexo pelo fato de envolver símbolos, modelos, fórmulas e equações, o que dificulta repassar para os mesmos, já que o professor da disciplina pode não ter facilidade ao interpretar esses conteúdos com a Libras. E isso é ruim, pois, além de “excluir” o aluno surdo das aulas, o tornam menos “capazes” diante dos colegas e posteriormente, com um grau de abstração maior tornando imensa a dificuldade de apreensão e entendimento pelos surdos. (SOUSA e SILVEIRA, 2011).

O docente sente uma enorme dificuldade e apreensão, assim como o discente não consegue acompanhar as aulas tradicionais. Sendo assim, vê-se a importância da inclusão. Segundo (MIRANDA, 2020), a inclusão é algo que pode ser praticada para que boa parte da população que porta alguma deficiência física ou intelectual seja “inclusiva” em atividades já praticadas por pessoas consideradas “normais”.

Em específico, ele considera as atividades praticadas em instituições de ensino. Ele ainda afirma em seu artigo que o aluno surdo ainda encontra-se excluído das aulas de Química, pois elas envolvem cálculos, o que torna mais difícil ainda ser repassado por um educador que não domina a língua brasileira de sinais. Nesse caso, discute-se a importância da família, onde a mesma pode e deve estimular o aluno surdo a entender que ele pode desenvolver as mesmas atividades que um ouvinte, basta ele querer e praticar. (MIRANDA, 2020).

Isso condiz com (MIRANDA, 1999), em que ele afirma em seu artigo:

[...] as dificuldades decorrentes da deficiência, enfrentadas pela criança no seu processo de desenvolvimento, são o primeiro estímulo para que ela supere. O auxílio da família, principalmente dos pais torna-se peça fundamental para que eles não se sintam inferiores de modo que com este estímulo possa ser superado vários obstáculos e percebam que possuem a mesma capacidade de fazer o que os demais ouvintes fazem. (MIRANDA, 1999, p.131-159).

Dessa forma, essas dificuldades são grandes desafios para que o ensino dessa ciência alcance seu objetivo, que se faz quando proporciona aos alunos compreenderem os conceitos científicos ao associar os fenômenos naturais à teoria que é visto dentro da sala de aula. Logo sem esses conhecimentos químicos, a visão de mundo dos alunos torna-se fragmentada e desarticulada.



CONCLUSÃO

Diante dos autores referenciados e dos resultados obtidos, é possível perceber que a disciplina de Química, de fato, é de difícil compreensão para o aluno surdo, o que se agrava quando se considera que a professora da disciplina desconhece a língua de sinais e que o intérprete possui dificuldade para repassar o conteúdo em função da complexidade dos assuntos. Um dos fatores de dificuldade quanto à avaliação é a utilização da metodologia tradicional, que pode resultar em baixo rendimento na disciplina ou uma sobrecarga de estudo ao tentar compreender. O seguinte trabalho foi eficaz, pois, percebeu-se através do aluno em estudo as dificuldades enfrentadas em seu dia-a-dia em relação à Disciplina de Química e as consequências causadas pela ausência de um (a) intérprete ou mesmo, dos conhecimentos da LIBRAS do professor da disciplina em estudo. Com isso, docentes tiveram a oportunidade de ver o que realmente estava acontecendo através da fala do discente e o mesmo conseguiu relatar suas dificuldades enfrentadas. Assim, outros pesquisadores poderão ter acesso a um trabalho inclusivo podendo evitar possíveis ambiguidades quanto à temática.

BIBLIOGRAFIA

CORREIA, A. M. S., et al. A avaliação do aluno surdo na escola regular. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, 20-29, set/dez. de 2016.

GOLDFELD, M. A Criança surda. São Paulo: Pexus, 1997, p.39.


GOLDFELD, M. Breve relato sobre a Educação de surdos. In: A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus; 2002. P.24-43

LACERDA, C. B. F., et al. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. Disponível em <<http://ufscarlibras.blogspot.com/2016/08/estrategias-metodologicaspara-o-ensino.html>>. Acesso em 09 de outubro, 2019.

LUZ, H. R. O ENSINO DE QUÍMICA PARA SURDOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TRIANGULAÇÃO DE DADOS. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Química), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis, 2016.

MIRANDA, Wilson. Surdos: O Narrar e a política in estudos surdos – ponto de vista: Revista de Educação e processos inclusivos, nº5, UF, SC/NUP/CED, Florianópolis, 2003.

MIRANDA, T.G. A Integração de alunos especiais no ensino regular: um desafio pedagógico. Revista da FACED. Salvador: nº3. p.131-159.



MIRANDA, L.S. Vídeo aulas de Química expositivas: um levantamento bibliográfico e perspectivas futuras para o ensino de alunos surdos. 7ª edição, 2020. <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/administracao/index>

PERLIN, Gládis. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, Cristina B.F. de; GÕES, Maria Cecília R. de Corgs. Surdez- processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

ROCHA, J. S.; VASCONCELOS, T. C. Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões. XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ) Florianópolis, SC, Brasil – 25 a 28 de julho de 2016.

SOUSA, S.F.S.; SILVEIRA, H.E.S. Terminologias Químicas em Libras: a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos. Química nova na escola, v.33, n.1, p.37-46, fevereiro. 2011.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. Rev SOCERJ. 20(5):383-386 setembro/outubro, 2007.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2008.



CAPÍTULO 23

JOGOS DE EMPRESAS E PREPARAÇÃO EDUCACIONAL

Julio Candido de Meirelles Junior, Dr. Inovação tecnológica, UFF

RESUMO

O objetivo da pesquisa é discutir os princípios educacionais que apoiam a utilização de jogos de empresas no processo de aprendizagem, onde a metodologia para a formação dos profissionais para o novo mercado deve ser dinâmica e fornecer subsídios para a construção de um conhecimento sólido que reflita as necessidades imediatas e futuristas. Oferece um referencial teórico de especialistas sobre o assunto enfatizando os jogos de empresas como uma ferramenta alternativa de ensino aprendizagem, que complementa as aulas teóricas possibilitando o desenvolvimento de habilidades diferenciadas nos discentes.


PALAVRAS-CHAVE: Educação, processo de aprendizagem, Metodologia educacional, Formação discente

INTRODUÇÃO

A dinâmica mundial segue seu curso e impõe aos países que querem se manter no patamar de desenvolvimento um ritmo acelerado de desenvolvimento e consequente ampliação e renovação constante de seu quadro de cientistas e profissionais de diversas áreas. O Brasil tem acompanhado as grandes nações mundiais em termos de competitividade, produtividade e qualidade, disseminando as condições indispensáveis para o seu desenvolvimento, dentro de uma integração global e proporcionando o aumento do intercâmbio de valores e oportunidades entre empresas de vários países.

Um ciclo constante de renovação se estabelece na dinâmica do crescimento mundial e com isso eleva a motivação das empresas, das entidades de classe e do próprio Ministério da Educação e Cultura a se preocuparem com os profissionais que adentram ao mercado. Essa preocupação se faz necessária à medida que as organizações estão enfrentando novos desafios oriundos da globalização, do aumento acirrado da concorrência e dos avanços tecnológicos. Diante do contexto percebe-se que as instituições formadoras precisam acompanhar o ritmo frenético de desenvolvimento tecnológico e se adaptarem em seus laboratórios de pesquisas e na formação de docentes qualificados.

A metodologia para a formação dos profissionais para o novo mercado deve ser dinâmica e fornecer subsídios para a construção de um conhecimento sólido que reflita as



necessidades imediatas e futuristas. Trata-se de uma resposta à época de transformação, atualização, identificação das necessidades da sociedade e das entidades. Os clientes estão mudando suas necessidades, criando expectativas de que as empresas precisam prover melhor qualidade, com melhores serviços e com garantia de responsabilidade social.

Muitas são as opiniões pedagógicas envolvidas na formação dos profissionais e nesta pesquisa identificou-se a opinião de Steiberg *apud* Oliveira (1977, p.235), que defende a importância das simulações empresariais como método educacional.


Já existem diversas instituições que utilizando os jogos de empresa. O autor pesquisado enfatiza que as simulações empresariais, na forma de atividades vivenciais, possuem características distintas que levam a um processo de aprendizagem mais completo e mais rápido em função das Interações entre os participantes do jogo de empresas, das decisões integradas, no escopo funcional e ambiental, dos questionamentos para o desenvolvimento de conhecimento, na participação num ambiente competitivo, no foco no desenvolvimento de habilidades e na utilização de meios computadorizados que insere os participantes no mundo virtual tornando-os participes da *cibercultura*, que já é predominantemente vivenciada no século XXI.

Diversos autores em tela como Oliveira (2009), Sauaia (2008), Tanabe (1977) e Martinelli (1987) demonstram a importância dos argumentos anteriores e já pesquisados nas diversas instituições para colocar os jogos de empresas como um método educacional que favorece a integração da teoria com a prática, facilitando o repasse e compreensão dos conteúdos tratados pelos discentes em sala de aula.

Tendo em consideração como ponto de partida o pressuposto de que os autores citados estão corretos este trabalho pretende identificar os princípios educacionais mínimos necessários para a preparação dos discentes para a tomada de decisão de forma a construir um novo perfil para mudar a face de nosso país e, assim, percorrendo a única via que poderá elevar o nosso país ao nível de potência mundial.

ENSINO-APRENDIZAGEM

Percebe-se com certa frequência que o método tradicional de ensino nas escolas e universidades é caracterizado pelo aprendizado passivo, em que o professor fornece ao aluno o que julga necessário para seu aprendizado em uma ementa programada.



Nem todos os que ministram o assunto tem dado relevância a este fato, demonstrando-se satisfeitos com este método, uma vez que ainda continuam utilizando. No entanto, em um sentido holístico, percebe-se que a educação é muito mais ampla e deve ser entendida como um conjunto de atividades que visam transmitir conhecimentos, teóricos e práticos, geralmente de forma sistemática em que o elemento essencial de todo o universo da educação é a aprendizagem. (BRASIL, 1996).

A finalidade desta prática social é o desenvolvimento do indivíduo, por meio do aprendizado, em sua formação profissional e possibilitando meios para a sua efetiva interação com a sociedade.

Em muitas discussões acadêmicas se enfatiza que a educação é uma via de mão dupla para os agentes envolvidos. Segundo Souza e Ortiz (2006, p.133), “a aprendizagem é o processo de desenvolvimento do conhecimento, de como se aprende, e o processo de ensino é o conjunto de ações adotadas para se promover a aprendizagem.” Percebe-se que um não existe sem o outro. Caracterizando toda a situação de desenvolvimento educacional, verifica-se que a aprendizagem é o fim de todo o processo e o ensino é o meio e que a conjunção desses fatores recebe o nome de ensino-aprendizagem.


Muitos são os fatores envolvidos no processo, mas cabe ressaltar que existem outros aspectos relevantes para o sucesso do professor em sua relação com o aluno no processo de aprendizagem. Dentre eles pode-se destacar o perfeito domínio da disciplina a ser ministrada, a interação entre educador e educando, o regime de trabalho dos professores e o perfil do estudante.

Cabe ressaltar que alguns aspectos apresentam uma maior fundamentação no processo educacional, como a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem.

Segundo Rollo; Pereira (2003, p.55), a participação direta e o envolvimento dos estudantes nas atividades de ensino aprendizagem fazem com que o processo educacional obtenha os resultados esperados.

Com base no exposto é possível evidenciar que o ambiente de uma sala de aula deva ser o mais desafiante possível, de forma que o aluno tenha um espaço de criação e seja estimulado a ter um espírito de busca permanente de novas descobertas.

Em razão desta determinação, é necessário que exista uma série de discussões acerca da política educacional, colocando o aluno como o agente de aprendizagem e de seu avanço



no setor educacional, incentivando-o a entender que esta não é uma responsabilidade restrita da universidade, mas que lhe compete atuar de forma decisiva para melhorar esta relação.

Rollo; Pereira (2003, p.51) alertam que uma grande maioria de professores são oriundos de profissões liberais, e muitos são ex-alunos que iniciam a carreira do magistério sem conhecimentos de métodos de ensino. A partir de então, verifica-se que muitos não têm base pedagógica suficiente para cumprir os objetivos educacionais.

Silva (2003, p.37), esclarece que o professor deve usar da criatividade em sala de aula e ter conhecimento sobre o conteúdo. Estes itens e o perfil dos alunos são fatores que devem ser observados. O autor ainda enfatiza que o professor independente dos métodos utilizados deve ser o incentivador da chama da motivação dos alunos.

Batista e Nascimento (2015) esclarecem que a “formação pedagógica do professor universitário é indispensável para o desenvolvimento das habilidades criativas dos alunos” corroborando para o seu desenvolvimento.


A motivação para o ensino deve ser cultivada nas universidades, pois segundo Pimenta (2000, p.10), “o saber passou a constituir um importante capital para o desenvolvimento de qualquer empresa devido às profundas mudanças tecnológicas”. Desta maneira torna-se evidente que o papel da educação é preponderante em todas as atividades.

Com isso, a escola/universidade deve assumir o papel de agente facilitador do aprendizado, estimulando as capacidades cognitivas do educando. (HUDSON, 2003, p.31)

GIL (2005, p.57) orienta que “é possível verificar que ocorreu a aprendizagem quando uma pessoa, a partir de suas experiências, adquire competências” e estas podem ser verificadas por meio do aumento da capacidade de desempenho, alteração de atitudes, interesses e ou valores.

No contexto educacional é primordial que os agentes compreendam o modo como as pessoas aprendem e as condições necessárias para que aconteça a aprendizagem. É importante o estudo das teorias envolvidas, pois elas possibilitam ao mediador do processo de ensino-aprendizagem adquirir as competências que lhe permitirão alcançar melhor os objetivos do ensino.

Saviani (1989) evidencia de forma resumida as características de algumas das principais teorias de aprendizagem que devem ser estudadas para o entendimento do assunto.



Segundo o autor, na pedagogia tradicional fica evidente que o papel da educação é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade de forma sistemática. Este papel é desenvolvido pelo professor que transmite o conhecimento de forma gradual e as principais características envolvidas são as questões lógicas centradas no intelecto e na lógica, as referências nos conteúdos cognitivos e o processo centrado no professor.

No contexto da pedagogia nova existe a preocupação de desenvolver um tratamento específico a partir das diferenças individuais visualizando cada indivíduo na sua individualidade e como ser único. Essa visão permite entender o crescimento do indivíduo dentro de seu próprio ritmo, pois considera que o importante não é apenas aprender, mas aprender a aprender, de forma que o processo fique centrado no aluno, no sentimento e no psicológico.


Saviani (1989) evidencia que na pedagogia tecnicista a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional é uma constante e com isso busca planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Essa visualização direciona uma dimensão técnica que é privilegiada em detrimento das demais. Na metodologia dessa escola, a organização racional dos meios passa a ser o principal elemento e o processo é que define quando e o que os alunos e professores devem fazer, Salienta a organização do processo é a garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

A leitura das teorias direciona o entendimento de que elas se complementam e transformam a educação como prática social num processo evolutivo que se renova constantemente.

O grande desafio para os educadores é o estudo constante e as pesquisas numa busca contínua pelo aprendizado dos indivíduos.

O próprio aprendizado é uma provocação que orienta para a construção de algo novo a partir do anterior, da busca e das experiências e neste contexto percebe-se uma nova tendência a partir dos experimentos de Carl Rogers e de Jean Piaget que abriu as portas para uma nova metodologia de trabalho. (HAIDT, 2002, p.148).

Essa metodologia permitiu uma maior interação do aluno no contexto do ensino, com sua participação ativa, onde professor e aluno são partícipes do processo educacional.



Esse procedimento permite uma maior liberdade do aluno e apontam o professor como um agente facilitador do processo de aprendizagem, colocando o educando em confronto com a realidade, permitindo assim a busca de soluções, desencadeando o senso de pesquisa, aguçando as indagações e análises.

As necessidades atuais do mundo moderno colocam o homem em xeque com novas posturas que precisam ser aprendidas e desenvolvidas para o enfrentamento das novas circunstâncias.


O ser humano precisa estar apto e capacitado para se adaptar constantemente a novas situações impostas pela necessidade do mundo moderno e tomar decisões centradas. Diante desta situação, é necessário um desenvolvimento constante proporcionado por uma metodologia educacional voltada para as necessidades do aluno e da sociedade.

A visão atual abre as portas para uma análise mais profunda nos métodos tradicionais e se posiciona de forma inovadora diante das novas metodologias, através da observação e do aprendizado em conjunto com o próprio aluno. (HAIDT, 2002, p.149).

Com estes conceitos, observa-se um crescimento do processo educacional, permitindo que o aluno exerça seu papel de cidadão e a escola possa ser um lugar de aprendizado real.

Embora existam várias abordagens teóricas tratando da aprendizagem, GIL (2005) enfatiza princípios e ações na moderna abordagem educacional que facilitarão o aprendizado. Em sua visão ressalta a importância do reconhecimento das diferenças individuais, a motivação dos alunos, a manutenção da concentração dos alunos, a importância do estímulo de reações nos alunos, o fornecimento de *feedback*, o favorecimento da retenção do conhecimento e criar condições para que o conhecimento adquirido seja aplicado em outras situações. O estudo pormenorizado dos princípios e ações do conteúdo direciona o pensamento do professor para importantes aspectos relacionados à construção do conhecimento junto com o aluno.

A construção do conhecimento não é fácil, mas a sociedade faz uma cobrança na atualidade evidenciando que os profissionais preparados nas universidades precisam estar seguros do próprio potencial, ser capazes de atuar profissionalmente e agregarem valor, enfim, fazerem alguma diferença. Os indivíduos têm necessidade de serem úteis, de ter um propósito maior do que eles próprios. Isto é o que traz alegria, dinamismo, força, energia, capacidade criativa, capacidade de trabalho e segurança. E a universidade deve auxiliar os



indivíduos a encontrarem seu próprio caminho, a estarem cientes de suas capacidades e oportunidades e incentivar o seu constante desenvolvimento.

Este aprendizado não é só cognitivo, deve ser evidenciado em forma de habilidades e atitudes, com um acentuado desenvolvimento da capacidade de decidir e assumir responsabilidade social e política, incentivando o a uma nova postura diante dos problemas que certamente irão enfrentar no seu cotidiano.


HOOVER (1974, p.32) em seus estudos postula que o processo educativo pode contar com as contribuições da teoria de aprendizagem vivencial, que é um método que na situação de aprendizagem considera a experiência e a vivência dos alunos. A teoria adota uma postura em que enfatiza que o processo de aprendizagem é ativo

Sendo ativo o procedimento na visão dessa teoria é necessário que os processos envolvidos estejam estruturados para que a aprendizagem ocorra.

Nos estudos de Rogers (1985, p. 77) percebe-se que a aprendizagem vivencial possui elementos que evidenciam aspectos importantes para a educação, como a qualidade do envolvimento pessoal entre as partes envolvidas, ela é auto iniciada, ou seja, o sentido de descoberta e compreensão vem de dentro, ela faz diferença no comportamento, nas atitudes e, talvez, na personalidade do aluno, ela é avaliada pelo aluno que sabe se o processo de aprendizagem utilizado atende as suas necessidades e se conduz ao que ele quer saber e se a sua essência é significativa, ou seja, a experiência de aprendizagem só é válida se associada a elementos que pertencem ao meio do aprendiz.

Na visão de Kolb (1984, p. 21), a aprendizagem vivencial fica demonstrada como um processo por meio do qual o conhecimento é criado pela transformação de experiência. Ocorre a partir da visão de que aprendizagem é um processo e não um resultado, que ela deriva da experiência, que exige que um indivíduo solucione demandas dialeticamente opostas, é holístico e integrativo, que requer interação entre uma pessoa e um ambiente e resulta em criação de conhecimento.

Observando os estudos do autor, percebe-se que a construção de novos conhecimentos e habilidades exige que o aprendiz se envolva e se desenvolva utilizando experiência concreta, uma observação reflexiva, uma conceitualização abstrata e uma experimentação ativa. O autor enfatiza que “aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência” (KOLB, 1984, p. 38).



O estudo proporciona uma visão dinâmica do processo onde o autor considera “que o ciclo se caracteriza por uma espiral na medida em que o conhecimento é um processo contínuo de integração de experiências e conceitos”. Kolb (1984, p.35).

O pesquisador sugere que aquele que pretende aprender deve cumprir um ciclo onde precisa ser capaz de envolver a si mesmo em novas experiências. No segundo momento ele deve ser capaz de refletir sobre essas experiências e trabalhar o entendimento dos efeitos da experimentação de forma holística desenvolvendo a capacidade de reflexão que permita analisar a ação de forma que ações similares ou no contexto sejam previsíveis. A partir deste contexto o aprendiz tem a capacidade de criar conceitos que integrem as suas observações de forma lógica em teorias e generalizar o fato experimentado. Neste momento, o indivíduo está preparado para utilizar as teorias para tomar decisões, diagnosticar e resolver problemas aplicando o conteúdo desenvolvido em outras situações.


A teoria envolve todo o processo de forma a abarcar todas as situações ao longo do desenvolvimento do indivíduo, ajudando-o a formar o seu conhecimento de forma vivencial.

Rocha, Costa, Andrade e Martins (2016) evidenciam que “os jogos são uma alternativa que vêm sendo empregada e que tem gerado bons resultados em diversas disciplinas,” como os demais autores essa é uma postura diferenciada que exige uma mudança e essa deve estar presente, principalmente nas atitudes dos educadores e educando, que devem procurar o máximo de desempenho em suas atividades tornando o dia a dia da universidade mais dinâmico, voltado para a realidade de nosso país e tendências internacionais.

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COM A PRÁTICA EDUCACIONAL

Percebe-se que o avanço tecnológico e científico que vem ocorrendo nos dias atuais juntamente com a recente globalização dos mercados impulsionou uma transformação nos meios econômicos, políticos e social e conseqüentemente no âmbito nacional, com um reflexo substancial na educação, tendo em vista as preocupações do governo em relação a formação de cursos técnicos e novas universidades.

Essa realidade forja uma expectativa do aluno ao ingressar na faculdade quanto à sua formação. O discente espera obter uma condição que lhe garanta uma colocação no mercado de trabalho, uma oportunidade de abertura de um negócio com o conhecimento adquirido, status social e um crescimento pessoal, mas para que isso ocorra é preciso que ele adquira



capacidade, autoridade nos assuntos e desenvolva aptidões necessárias à sua nova plataforma de trabalho.

As discussões sobre competência estão presentes na maioria dos fóruns de debates empresarias e acadêmicos e, segundo Fleury e Fleury (2001b, p.183), as discussões podem abarcar diversos níveis de compreensão, tanto no aspecto pessoal, das organizações, do país e internacional, quando se trata dos sistemas educacionais e formação de competências.

Esta investigação observou-se o entendimento da competência como a capacidade da pessoa saber agir com ação própria, com consciência e conhecimento de causa, obtida por aprendizagem no decorrer de seus estudos.


Observa-se que na situação atual de nosso país, principalmente em relação ao desenvolvimento presente e ao almejado, que diante das pesquisas governamentais divulgadas pela mídia, evidenciou-se carência de profissionais em todos os ramos e que existe a necessidade de formação de profissionais competentes, o que é uma realidade não só atual como futura.

No sentido enfatizado, a orientação passa a ser um processo ensino-aprendizagem por competência e tem por definição um caráter prático e social, principalmente tendo em vista as realidades existentes. Com isso os conteúdos passam a ser explorados considerando-se o significado a eles atribuído e sua consistência e funcionalidade, para o enfrentamento de situações reais e complexas, do cotidiano social e das necessidades nacionais, convergindo para a visão de Fleury e Fleury (2001a, p.20), que salienta que a competência é um conjunto de aprendizagens sociais, comunicacionais nutridas à montante pela aprendizagem, formação, e à jusante pelo sistema de avaliações.

As definições são importantes para o entendimento da questão e buscaram-se no estudo de Antonello (2007, p.154) algumas considerações. Segundo ela o conceito de competência é tão importante quanto a compreensão de como a mesma pode ser desenvolvida.

A autora enfatiza alguns aspectos comuns sobre desenvolvimento de competências e uma conexão entre ela e a ação.

A competência permite o agir e é ela que adapta este agir. Está vinculada a uma dada situação profissional e corresponde conseqüentemente a um contexto que deve ser sempre



analisado, pois é constituída pela mobilização de recursos de competências que são os conhecimentos, as habilidades e as atitudes.


A competência adiciona valor às atividades da organização e valor social ao indivíduo, enquanto a organização ganha em desempenho e o indivíduo na forma de autorrealização, sentimento ou experiência pessoal de ser competente. Aqui se insere a ideia de autodesenvolvimento e de que o indivíduo também é responsável pelo seu desenvolvimento e aprimoramento.

O estudo enfatiza que as competências se desenvolvem pela interação interpessoal, no ambiente de trabalho, formal ou informalmente. A noção de construção de competência inclui a interação do indivíduo com seu grupo profissional e ou do ambiente em que vive, considerando também acesso a banco de dados, livro, manuais etc.

O estudo permite o entendimento de que a competência é compreendida a partir das práticas organizacionais e envolve mudança em sua estrutura e no significado das práticas do trabalho. Destaca-se a apropriação do saber em ações no trabalho, como o saber agir. O conhecimento é construído e, ao mesmo tempo, incorporado às atitudes, manifestado por meio de ações práticas no trabalho.

Antonello (2007, p.154) define competência como a ação decorrente da “capacidade de mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes (recursos de competência) pelo indivíduo frente a uma situação, atividade, contexto e cultura no qual ocorre ou se situa”, assegurando em suas pesquisas que a competência é a capacidade do indivíduo pensar e agir dentro de um ambiente particular, supondo sua capacidade de aprender e de se adaptar a diferentes situações, a partir da interação com outras pessoas. Diante das afirmações, pode-se entender que a competência é o conjunto de conhecimentos que o indivíduo possui e as suas habilidades em utilizar esses conhecimentos e transformá-los em algo útil e na atitude por meio da ação consciente e contextualizada de querer fazê-lo.

Na mesma linha, observou-se que Sauaia (1989, p.66) evidencia que para estreitar a distância entre teoria e prática é interessante estudar os jogos de empresas que podem ser uma excelente oportunidade para a formação de competências de um indivíduo, pois exige uma busca por parte do aluno de conhecimento e muita pesquisa, sempre buscando aquisição de novos conhecimentos, pela integração de dados já disponíveis na memória que passam a fazer sentido como conjunto integrado de informações e, por meio do resgate de conhecimentos anteriormente adquiridos;



Outro aspecto relacionado é o desenvolvimento das habilidades oral, escrita e de solução de problemas, a competência comportamental que corresponde ao conjunto de habilidades de relacionamento entre pessoas e grupos e a fixação de atitudes adequadas ao ambiente de trabalho que estão relacionadas com a aquisição de conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades.


O termo jogos de empresas tem sido empregado desde meados da década de 1950, quando surgiu a técnica. Atualmente, verifica-se a tendência de substituí-lo por simulação empresarial. Os termos, que mais parecem complementares que distintos, serão definidos a seguir, evidenciando-se diferenças e semelhanças, destacando que, a seu modo, representam de forma simplificada uma realidade complexa.

Mury (2002) em seus estudos estabelece que os jogos baseiam-se em uma metodologia empregada para experimentação, operação ou ensino. Já a teoria dos jogos é um método que busca, principalmente, auxiliar a entender teoricamente a tomada de decisão. Consiste em uma série de ferramentas de análise associadas a um conjunto de conceitos tais como: o estado da informação, o significado da escolha, estratégias e as relações de perdas e ganhos etc.

Machado e Campos (2003) afirmam que a metodologia empregada deve servir de suporte para suprir as necessidades dos alunos em sua formação de maneira que eles possam se posicionar frente a um problema ou situação real com competência. Observa-se que várias técnicas podem ser aplicadas e que cada uma delas em função dos procedimentos a serem explorados, proporcionará um estímulo específico e exigirá do aluno um comportamento correspondente com a finalidade de facilitar a transmissão de conhecimento, a absorção de novas técnicas e o seu posicionamento social.

É uma ferramenta de alto nível para a formação profissional, mas que para ser elaborado preciso contemplar princípios educacionais. As diferenças individuais são aspectos de altíssima relevância a ser considerado, pois determinam as diferenças em relação à aprendizagem, a educação recebida, as condições de vida, background cultural, estilos diferentes de aprendizagem de cada participante etc.

Buscando os autores Bordenave e Pereira (1999, p.42) incorporou-se na pesquisa a ideia de que “todo processo de ensino deveria começar na constatação do estado atual do aluno, quanto ao seu conhecimento sobre o assunto em pauta, bem como às suas atitudes a



respeito do tema a ser aprendido”, dessa forma, as diferenças individuais podem ser trabalhadas no processo de aprendizagem.

A escolha do tipo de jogo de empresas bem como as diferenças individuais deve ser considerada na preparação e na avaliação final dos resultados.

Na preparação, é importante definir equipes, buscando-se compô-las, dentro do possível, por pessoas com perfis diferentes e complementares, considerando assim o perfil de cada participante. A formação da equipe é essencial para o crescimento do grupo, as definições das estratégias, metodologias e na apresentação e avaliação dos resultados, cada grupo deve ser incentivado a apresentar seus objetivos, estratégias adotadas e defender e criticar seu próprio desempenho (SAUAIA, 1989).

Na visão de Sauaia (1989, p.115) verifica-se que “todos terão cometidos erros e acertos e estão ansiosos para conhecer as estratégias dos concorrentes [...] e por encontrar explicações plausíveis para tentar justificar aos demais grupos o porquê desses resultados”.


Gil (2005, p.57), orienta que o momento da apresentação envolve todos os participantes e quando um deles verificar e comparar suas ações e resultados com os demais, o processo de aprendizagem será comum a todos, independente do perfil do participante e ou de seu resultado no jogo (a motivação, a concentração, a reação, a realimentação, a memorização e a transferência).

Outro aspecto a ser analisado é a motivação, pois se trata de um fator determinante na aprendizagem, porém, é algo interior, que está ancorada em uma necessidade do aluno, que deve ser estimulada na preparação dos jogos com todos os participantes.

Linhares e Junon (2010, p.5) em sua pesquisa orientam que o processo de aprendizagem ocorre na interação dos participantes, com a motivação de cada um e deve ser projetado de forma a estimular a participação de todos, pois se o jogo não despertar a participação, dificilmente alcançará os objetivos propostos.

Sauaia (1989, p.34) evidencia que para que ocorra uma participação efetiva, o jogo de empresas deve buscar criar oportunidades aos participantes para que possam compreender o conteúdo das mensagens contidas como em um evento real.

Outro fator a ser considerado é a concentração, que está ligada a influência de estímulos externos como as dimensões da sala de aula, os recursos de ensino, a própria



sequencia de apresentação da matéria, o conteúdo e qualidade do material didático e outras mais que possam interferir.

São muito importantes para o facilitador dos jogos utilizarem elementos que tenham aderência à realidade dos alunos, de forma que contribuam para fixar a atenção e associar os conteúdos tratados no seu dia-a-dia.

Outro elemento a ser contemplado é a necessidade de envolvimento do conteúdo. Bordenave e Pereira (1999) enfatizam que o processo deve gerar estímulos para que haja reação durante o procedimento de aprendizagem, de forma que ele possa estar ativo, seja escrevendo, elaborando ou indicando alguma coisa.

A realimentação também deve ser observada, pois é o processo que informa ao aluno sobre seu desempenho e proporciona a possibilidade de verificar a proporção do conteúdo apreendido, servindo de base para direcionamento do processo de aprendizagem. Bordenave e Pereira (1999, p.43) afirmam que esta ferramenta é fundamental, pois evidencia que “uma das mais importantes descobertas em matéria de aprendizagem é a do papel fundamental que desempenha a confirmação pelo próprio aluno, de que está acertando, de que está compreendendo”. A importância de informar os resultados obtidos nas várias etapas do processo de aprendizagem é destacada no próprio conceito de jogos de empresas.

Outro requisito a ser contemplado é a memorização, que deve ser explorada de forma suficiente, com varias recapitulações para contrabalançar os efeitos do esquecimento, caso contrário, a aprendizagem ocorre somente dentro dos limites daquilo que se chama de ‘memória a curto prazo’ e não em termos de armazenamento duradouro das resposta ou informações (BORDENAVE E PEREIRA, 1999, p.44).

Por fim a transferência deve ser buscada a todo o momento, pois o aprendizado dever ocorrer em um ambiente que possibilite alguma transferência para a realidade, fornecendo elementos que possam ser aplicados imediatamente à vida prática.

O assunto revelado é de fundamental proeminência para as instituições formadoras dos profissionais que devem analisar passo a passo e identificar os pontos que possam convergir para a sua realidade educacional.



CONCLUSÃO

A atualidade evidencia uma era de informação com um número cada vez maior de empresas em plena expansão de conhecimento, com necessidade de recursos humanos altamente qualificados.

Os papéis das atividades gerenciais, de comando e de controle ampliam seus horizontes diariamente e torna-se cada vez mais relevante o capital intelectual.

A globalização dos povos e os novos conceitos de gestão estão abrindo novos nichos de mercado para os profissionais, mas, desde que estejam preparados para atuarem com competência e dinamismo na proporção requerida pela sociedade moderna.

Entretanto, para se conseguir um profissional altamente qualificado, é necessário existir investimento na qualidade de ensino e nas técnicas que proporcionem um aprendizado diferenciado.


Quando se utiliza o termo qualidade de ensino, verifica-se que é necessária a existência de um ensino qualificado, alicerçado em uma teoria que permita ao futuro profissional um crescimento e uma continuidade após a graduação, que lhe dê condições de passar para uma nova etapa na educação continuada.

Não há dúvida que a metodologia educacional evolui e que o próprio mercado de trabalho, exigindo profissionais cada vez mais qualificados, faz com que as universidades cuidem mais da doutrina científica, formando um alicerce sólido, para o exercício profissional.

O resultado desta pesquisa sinaliza um norte para a melhoria do ensino que é necessária na situação atual e um desafio para a universidade, qual seja o de formar profissionais altamente qualificados e resgatar valores esquecidos ou adaptar-nos aos novos valores.

Em um sentido holístico, verificou-se que a identificação dos princípios educacionais mínimos necessários que devem estar presentes na formação de um profissional, criando um ambiente propício ao desenvolvimento das competências no contexto organizacional nas modernas abordagens teóricas sobre a aprendizagem converge para um núcleo comum.

O objetivo dos estudos e o desenvolvimento dessas teorias possibilitam o entendimento de como se dá o processo de aprendizagem, de forma que se possa intervir no mesmo com competência quando necessário.



No jogo de empresa o uso dos princípios educacionais estudados permite colocá-lo em condições propícias para o desenvolvimento de competências. A utilização de simuladores baseado no ciclo de aprendizagem vivencial, deve ter o objetivo de apoiar o processo de aprendizagem de forma que se possam desenvolver competências.

Entretanto, o processo de aprendizagem pode sofrer interferência de outros fatores como o perfil do desenvolvedor, o conteúdo, a tecnologia utilizada, o preparo do mediador de um jogo, o interesse e capacidade do aluno. Mas é de grande relevância ter o entendimento de que a aula teórica é fundamental para o desenvolvimento do aluno consubstancializada pelo processo prático, caracterizado neste estudo pelos jogos de empresa, como uma ferramenta de desenvolvimento de novas habilidades nos discentes.

Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para uma reflexão sobre a importância do estudo dos jogos de empresa e sua implementação como um método de aprendizagem diferenciado no desenvolvimento de competências. Para futuras pesquisas a verificação do processo de jogos de empresas utilizados nas diversas universidades brasileiras.

BIBLIOGRAFIA

ANTONELLO, Claudia Simone. **Aprendizagem na ação revisitada e seu papel no desenvolvimento de competências**. Aletheia, n.26, p.146-167, jul./dez. 2007.

BERNARD, Ricardo. **Estrutura de utilização dos jogos de empresas nos cursos de graduação em administração e ciências contábeis do país e avaliações preliminares de uma disciplina baseada neste método**. XVII ENANGRAD. São Luís, Maranhão, 27 a 30 de agosto de 2006.

BATISTA, E. C.; NASCIMENTO, A. **Percepção de acadêmicos quanto ao estímulo à criatividade por parte de seus professores**. Revista Brasileira de Ensino Superior. Dezembro de 2015.

BORNENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> . Acesso em: 16 mar. 2018.

FIANI, Ronaldo. **Teoria dos jogos: para cursos de administração e economia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2001a.



FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. **Construindo o conceito de competência**. RAC, Edição Especial 2001b. p.183-196.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2005. 122p.

HOOVER, J. D. *Experiential learning: conceptualization and definition*. In: KENDERDINE, J.; KEYS, B. (Eds.). *Simulation, games and experiential learning techniques: on the road to a new frontier*, 1., 1974, Oklahoma. Anais... Oklahoma: ABSEL, 1974. p. 31-35. CD-ROM.

JACOBSON, Liliana Vasconcellos. **O potencial do e-learning no desenvolvimento de competências do administrador considerando o estilo de aprendizagem do aluno de graduação**. Dissertação de mestrado. São Paulo: FEA/USP, 2003. 215p.

KEYS, J. B; BIGGS, W. D. **A review of business games**. In: GENTRY, J. W. *Guide to Business Gaming and Experimental Learning*. London: Nichols GP Publishing, 1990. p. 48-73.

KOLB, D. A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey, EUA: Prentice-Hall, 1984.

LEIS, Rodrigo Pinto; KLIPPEL, Marcelo; PELLEGRIN, Ivan de, ANTUNES JÚNIOR, José Antônio Valle. **A Utilização de jogos de simulação computacional no ensino de administração da produção**: um estudo comparativo da aplicação do PSP. 30º ENANPAD. Salvador, 2006.

LIMA, Valéria Vernaschi. **Competência**: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.9, n.17, p.369-79, mar/ago 2005.

LINHARES, Clara Lúcia Sacchetto; JENUON, Ester Eliane. Os jogos de empresa comportamentais no processo de aprendizagem: percepções de alunos do curso de administração de uma IES em Belo Horizonte. Disponível em <<http://www.ead.fea.usp.br/semead/11semead/resultado/trabalhosPDF/38.pdf>> Acesso em 9 de fevereiro de 2019.


MACHADO, Alander Ornellas; CAMPOS, Renato de. Proposta de um jogo de empresas para a simulação de operações logísticas. Bauru, X SIMPEP, 2003.

MARTINELLI, Dance Pinheiro. A utilização dos jogos de empresas no ensino de administração. Dissertação de mestrado. São Paulo: FEA/USP, 1987. 262 p.

MEIRELLES, C. M. A dicotomia entre o discurso e a prática dos treinamentos comportamentais: existe autonomia para aprender? Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2002.

OLIVEIRA, Murilo Alvarenga. Laboratório de gestão: implantando um modelo sistêmico de educação em administração. Tese de Doutorado. São Paulo: FEA/USP, 2009.

ORNELLAS, Alander e CAMPOS, Renato. Jogos de empresas: criando e implementando um modelo para a simulação de operações logísticas. Florianópolis: UFSC, Revista *Produção on line*, Vol.8/ nº 2/Julho/2008.



REBELO, Mauro. Quem é o aluno? Aula 1 do curso de capacitação de facilitadores. Rio de Janeiro: CEDERJ, 2007.

ROCHA, M. L; COSTA, F. J; ANDRADE, M.S; MARTINS, E. M. **A utilização de jogos no ensino de Genética: uma forma de favorecer os processos de ensino e aprendizagem.** Revista Tecer. Dezembro de 2016. Disponível em<<https://doaj.org/article/faf3854d440d4366a2aae700b2c74ebd>> Acesso em 16/04/2018.

ROGERS, C. R. Liberdade de aprender em nossa década. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ROSAS, André Rodenfeld. Modelo conceitual de jogos de empresas para desenvolvimento empreendedores do século XXI. Dissertação de mestrado. São Paulo: FEA/USP, 2006.

SAUAIA, Antônio Carlos Aidar. Jogos de empresa: tecnologia e aplicação. Dissertação de mestrado. Faculdade. São Paulo: FEA/USP, 1989. 217 p.

SAUAIA, Antônio Carlos Aidar. Laboratório de gestão: simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada. Barueri: Manole, 2008.

SAVIANI, DERMEVAL. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, oze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1989.

SOUZA, Márcio Barros; ORTIZ, Herculano Camargo. A estrutura básica para o ensino superior de contabilidade. *In*: PELEIAS, Ivam Ricardo. Didática do ensino da contabilidade – aplicável a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006.

TANABE, Mario. Jogos de empresas. Dissertação de mestrado. São Paulo: FEA/USP, 1977. 117p.



CAPÍTULO 24

METODOLOGIA ATIVA: ESTUDO DE CASO NO CURSO DE PEDAGOGIA²⁶

Margarete Bertolo Boccia, Doutora em Educação, PMSB

Giselyda Leite da Silva, Pedagoga UNINOVE

Luana da Silva Pinheiro, Pedagoga UNINOVE

RESUMO

O presente apresenta as características da Metodologia Ativa – Estudo de Caso, que foi a metodologia escolhida para a realização do presente estudo. Além das suas características, são apresentados os dados coletados em uma pesquisa de opinião realizada com alunos do período noturno, dos semestres finais do curso de Pedagogia, na capital de São Paulo. Os participantes foram questionados sobre sua concordância ou não frente às afirmações apresentadas sobre a metodologia deste estudo. A Metodologia Ativa: Estudo de Caso, revela sua importância crescente como instrumento de pesquisa de forma que possa ser usada como método de construção do conhecimento científico. O trabalho está relacionado e vinculado ao projeto de pesquisa Metodologias Ativas no curso de Pedagogia, que visa estudar as metodologias ativas e sua relação com os Estilos de aprendizagem. Essa pesquisa faz parte dos estudos do grupo de pesquisa Formação de Professores: Contextos, Epistemologias e Metodologias. Os resultados mostram que os participantes se identificam com situações reais de aprendizagem. E apresentam discordância às afirmações que apresentam situações de atividades com respostas óbvias e que exigem o mínimo esforço para a sua realização ou conclusão. A pesquisa revelou também que os estudantes precisam identificar os saberes necessários para a resolução do problema para que em seguida partam para o estudo e novas discussões em equipe, até chegarem a resposta do problema.


PALAVRAS-CHAVE: Metodologia Ativa, Formação de Professores, Estudo de Caso, Pesquisa de Opinião

INTRODUÇÃO

O presente artigo discorre sobre a Metodologia Ativa: Estudo de Caso, acerca de suas características, abordagens e objetivos, além de revelar sua importância crescente como instrumento de pesquisa; possibilitando compreendê-la como uma metodologia de construção do conhecimento científico.

Visa entender o que é Metodologia Ativa e qual a sua importância no âmbito da formação. O texto apresenta que os estudantes do curso de Pedagogia estudado apresentam preferência ao Estudo de Caso, como uma das Metodologias Ativas de Aprendizagem.

²⁶ Texto adaptado de publicação realizada no Seminário de Pesquisa 2019, UNINOVE.



A pesquisa como um todo, está relacionada e vinculada ao projeto intitulado Metodologias Ativas no curso de Pedagogia, que visa estudar as metodologias ativas e sua relação com os Estilos de aprendizagem. Articula-se com a pesquisa iniciada em 2017 sobre Estilos de Aprendizagem e vem sendo desenvolvida por diferentes grupos de alunos, dos cursos presencial e em Educação a distância de uma Instituição de Ensino Superior (IES) na capital de São Paulo, já com produção publicada e atualmente amplia-se para o estabelecimento das aproximações com as Metodologias Ativas. Essa pesquisa faz parte dos estudos do grupo de pesquisa Formação de Professores: Contextos, Epistemologias e Metodologias.


Com o passar dos anos o que vemos são avanços e descobertas em todas as áreas. Na educação não é diferente, o processo de ensino aprendizagem ocorria de uma maneira na qual o professor era o detentor do saber e o aluno era aquele que nada sabe. Paulo Freire chamou essa educação tradicional de “Educação Bancária”, criticando duramente sua funcionalidade chamando de *corpo negado* (aquele ao qual foi proibida a possibilidade de ser sujeito).

O anúncio de uma pedagogia libertadora freireana: problematizadora e conscientizadora. Para a análise interpretativa dos dados, lançou-se mão da hermenêutica como metodologia de pesquisa em Educação. Como resultado, verificou-se que, quando Freire faz o anúncio de uma pedagogia libertadora, ele não está apenas propondo outra realidade possível, mas, também, está fazendo a denúncia de uma educação opressora, vista como uma negação do corpo na prática pedagógica. Por fim, uma educação libertadora só se efetivará quando o educador/educando oprimido se conscientizar, reconhecendo o opressor hospedado no seu corpo. Será o educador/educando livre, portanto, a partir da práxis e da humanização de si e dos outros (FURLAN; MESQUIDA, 2016, p.158).

Freire fala de como era a educação no Brasil.

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1987, p.34).

Para o funcionamento da sociedade, ela vive em constante mudança, sendo essas necessárias, para a maneira como interagimos com o mundo, alterando aspectos como relações políticas, econômicas e sociais. Na educação, claro, não poderia ser diferente, é notável sua grande evolução. A utilização de metodologias ativas é fator fundamental para tal



evolução. Desse modo, a educação mudou depois de longos anos, com investimentos na maneira de como aprendemos; gerando assim, impactos positivos tanto para o professor quanto para o aluno.

E o que são Metodologias Ativas?

As metodologias ativas são estratégias pedagógicas intencionalmente criadas pelo professor com o intuito de tomar o estudante protagonista do processo de ensino-aprendizagem (Valente, Almeida e Geraldini, 2017). Nesse sentido, a adoção das metodologias ativas objetiva envolver ativamente o aprendiz em atividades que o auxiliem a se relacionar com o contexto em que se insere, a desenvolver estratégias cognitivas e a alavancar o processo de construção do conhecimento, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais personalizado (Moran, 2015; Valente, Almeida e Geraldini, 2017) (MILL, 2018, p. 441)

Mas, sabemos que a forma como o processo de ensino aprendizagem funciona, em sua grande maioria, é tradicional, o professor prepara o material da aula, apresenta para seus alunos e eles acompanham, a avaliação é feita por meio de provas.

As Metodologias Ativas funcionam de forma contrária, o aluno é o sujeito responsável pela construção do seu próprio conhecimento. Assim sendo, o objetivo das metodologias ativas são fazer com que o educando possa desenvolver a capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa, rompendo com o modelo tradicional de ensino e fundamentando-se em uma educação problematizadora, no qual o aluno é estimulado a assumir uma postura ativa em seu processo de aprendizagem, fazendo com que o discente tenha autonomia no processo da aprendizagem significativa.

As metodologias ativas, segundo Lima apud Mill, visam promover:

- 1) Pró-atividade, por meio do comprometimento dos educandos no processo educacional;
- 2) Vinculação da aprendizagem aos aspectos significativos da realidade;
- 3) Desenvolvimento do raciocínio e de capacidades para intervenção na própria realidade;
- 4) Colaboração e cooperação entre participantes (Lima, 2017, p. 424, apud MILL, 2018, p. 442)

Veja o mapa conceitual da Metodologia ativa.



MAPA CONCEITUAL (Blog Lyceum, 2014)


Os mapas conceituais são representações gráficas, no qual podem ser feitos com os mais diversos temas, composto por conjuntos de ideias e conceitos, auxiliando na exposição do conhecimento e organizando de modo que fique mais claro o conteúdo. Os mapas conceituais são utilizados para facilitar a ordem e a sequência do conteúdo a ser abordado.

A questão do ensino não se limita à habilidade de dar aulas, também envolve a efetivação de levar ao aprender. O vínculo entre aprendizagem e ensino não é causal, ou seja, o ensino não causa a aprendizagem nem desenvolve novas capacidades que podem levar à aprendizagem. Ensinar e aprender estão vinculados ontologicamente, assim, “a significação do ensino depende do sentido que se dá à aprendizagem e a significação da aprendizagem depende das atividades geradas pelo ensino³. Compreende-se que a aprendizagem necessita do saber reconstruído pelo próprio sujeito e não simplesmente reproduzido de modo mecânico e acrítico (FERREIRA; FEIJÃO; ROCHA; BONFIM, 2016, p. 147).

Até pouco tempo, a preocupação com relação as metodologias ativas não eram grandes. Hoje vemos que esse fato mudou, isso porque as metodologias de ensino podem ter um efeito crucial na formação do aluno.

ESTUDO DE CASO

Com o passar dos anos o que vemos são avanços e descobertas em todas as áreas, inclusive a educação, apesar de muitos criticarem e indicarem que a escola e a educação não apresentam mudanças, o uso das tecnologias possibilitou sim mudanças significativas no




campo educacional. O processo de ensino e aprendizagem que ocorria de uma maneira em que o professor era o detentor do saber e o aluno era o que apenas recebia as informações, ou que nada sabia, Paulo Freire chamou essa educação tradicional de “Educação Bancária”. Para essa mudança, a utilização de metodologias ativas foi fator fundamental gerando impactos positivos tanto para o professor quanto para o aluno.

Hoje temos uma pluralidade em métodos de pesquisas, sejam elas científicas ou de contexto social, que auxiliam na construção do conhecimento. As metodologias ativas surgiram com intuito de oferecer aos estudantes caminhos diferentes dos conservadores. Aquele ensino tradicional, no qual o aluno era apenas o que ia à escola para aprender e o professor apenas ensinar certo conteúdo mudou. Hoje o sujeito responsável pela construção de seu conhecimento é o próprio sujeito. O papel do professor nesse processo é fundamental, pois cabe a ele enriquecer a vida acadêmica do aluno, por meio de obras e ações educativas intencionais.

A metodologia de estudo de caso é uma solução para o aluno que prefere estudar através de situações de contexto reais, de alunos que buscam aprender analisando estudos de casos reais ou próximos ao contexto real que facilite a realização de registros e reflexões. As pesquisas que foram realizadas para a construção deste artigo deixaram claro o quanto os alunos não aprendem quando o professor não faz com que seus alunos busquem a solução para os problemas apresentados em sala de aula, quando o professor não estimula seus alunos a investigar e questionar, o que ocorre é uma educação passiva, assim, o educando apenas decora o conteúdo e não aprende de fato.

Realizar tal pesquisa faz pensar em como a educação formal não sofreu tantas alterações, apesar de existir inúmeros métodos que façam com que aquele método tradicional ficasse para trás, não é bem assim que acontece de fato nas escolas e faculdades, pois para aplicação das metodologias ativas, é necessário que o professor passe pela formação continuada para dar ao seu aluno o melhor ensino.

Para Paulo Freire, (1987, p. 39) “ninguém ensina nada a ninguém e ninguém aprende nada sozinho”, para ele, aprender é consociar uns aos outros. Somos capazes de ensinar se formos capazes de aprender. Ainda para Freire, o bom professor é aquele que junto ao seu aluno busca superar o não saber e suas dificuldades, assim existindo trocas de ambas as partes.



O recorte específico para o presente trabalho foi estudar a Metodologia Ativa: Estudo de caso, que é compreendida como uma metodologia baseada em situações de contexto real, o estudo é construído em torno de objetos de aprendizagem, ou competência e habilidades que se deseja desenvolver. O estudo de caso não constitui, por si só, uma metodologia de investigação bem definida. É uma ferramenta de investigação que pode ser bem distinta, como o positivista, o interpretativo ou o crítico (Kilpatrick, 1988). Possui propósitos muito diversos e utiliza uma grande variedade de instrumentos e estratégias.


Os casos são construídos em torno de objetivos de aprendizagem, ou competências e habilidades que se desejam desenvolver. São situações baseadas em eventos reais ou que poderiam perfeitamente ser reais, e contam uma história, o que favorece o engajamento dos estudantes. Não costumam ter uma única solução óbvia, o que pode incomodar os estudantes que se preocupam em demasia com a “resposta correta”. Podem conter informações simples ou complexas, a critério do redator, que pode usar gráficos, tabelas e figuras para enriquecer a descrição. É comum que os casos apresentem um relato completo de uma situação, incluindo a solução que foi dada, solicitando a análise ao estudante. Contudo, isso não é regra, e é possível encontrar casos menos estruturados, demandando ao estudante uma solução, cuja busca é guiada por questões fechadas, o que é uma característica marcante dos casos (BITTENCOURT, 2014, p. 1).

Quem utiliza da Metodologia Ativa - Estudo de caso, não busca modificar a situação, mas sim, entende-la como ela é, contudo, um estudo de caso não precisa ser unicamente descritivo, é capaz de ter um profundo alcance analítico, questionando a situação, confrontando-a com outras situações que já é de conhecimento e com as teorias existentes. Sendo assim, auxilia o sujeito a construir novas teorias e questões para investigações futuras.

É uma investigação de natureza empírica, consiste em trabalho de campo ou em análise documental. Seu objeto de estudo é retirado do contexto real, não utiliza de entrevistas, observações, documentos e artefatos, justamente por isso, (Yin, 1984) fala que estudo de caso seria o irmão fraco das metodologias.

Ao comparar o Método do Estudo de Caso com outros métodos, YIN (1989) afirma que para se definir o método a ser usado é preciso analisar as questões que são colocadas pela investigação. De modo específico, este método é adequado para responder às questões "como" e "porque" que são questões explicativas e tratam de relações operacionais que ocorrem ao longo do tempo mais do que frequências ou incidências (BRESSAN, 2000, p. 2).

Na sala de aula, o professor identifica conceitos que os alunos devem trabalhar, oferecendo material de apoio. Não é necessário que o estudante faça a elaboração antecipada do assunto que irá abordar, mas caso faça, o processo terá agilidade em sala de aula. No decorrer da atividade, os discentes buscam as soluções para os problemas impostos no método



estudo de caso, podendo o professor redirecionar o caminho colocando novas questões. Mas para que o aluno tenha autonomia de chegar a resolução do problema, o professor precisa tomar o devido cuidado para que não forneça as respostas óbvias ao estudante enquanto acompanha a atividade.


O objetivo de estudo de modo amplo relaciona-se com a pesquisa Matriz e, considerando sua especificidade apresentar as publicações existentes sobre a temática, principalmente identificar as publicações relacionadas ao curso de pedagogia e, ainda em específico identificar e listar as características específicas da Metodologia Ativa escolhida, de modo a viabilizar a produção futura do instrumento de pesquisa (formulário google forms) para realização de pesquisa com os alunos do curso de Pedagogia, sobre a(s) sua(s) preferência(s) sobre as Metodologias Ativas existentes.

A pesquisa realizada tem caráter qualitativo- bibliográfico, mas iniciou-se com a busca das produções sobre a temática para caracterização demarcação do Estado da Arte. Exatamente neste aspecto apresenta aproximação com a pesquisa quantitativa, visto que não apresentaremos análise específica sobre os resultados, nos deteremos apenas aos aspectos mais evidentes.

Pesquisa qualitativa é um método de investigação científica que visa o caráter subjetivo do objeto analisado, avaliando as suas particularidades e experiências individuais. Com esse tipo de pesquisa, o sujeito sente-se mais à vontade para proferir sobre determinado assunto que tenha relação com objeto de estudo, as respostas não são objetivas, e o propósito não é quantificar resultado, mas sim conseguir compreender o comportamento de determinado sujeito.

Para o método de estudo de caso, a pesquisa qualitativa se encaixa perfeitamente, pois buscar compreender o comportamento do sujeito, é uma pesquisa que utiliza de observação e investigação, mas não necessariamente quantificar o resultado. Pesquisa bibliográfica constitui-se no período que inicia qualquer trabalho, seja científico ou acadêmico, possui o objetivo de coletar informações que servem de suporte para a elaboração de investigação do tema escolhido (Significados, 2018).

Após a escolha de uma temática específica para ser abordada, a pesquisa bibliográfica deve se limitar ao tema que foi escolhido pelo pesquisador, servindo como modo de se aprofundar no assunto. Desta forma, além de traçar um histórico sobre o objeto de estudo, a pesquisa bibliográfica também ajuda a identificar contradições e respostas anteriormente encontradas sobre as perguntas formuladas (SIGNIFICADOS, 2018, s/p).



O levantamento das pesquisas e publicações sobre a Metodologias Ativa; Estudo de caso, foi utilizado a ferramenta Google Acadêmico, disponibilizando os resultados de 340 mil trabalhos encontrados quando digitado “metodologia ativa. Já quando pesquisada “metodologia ativa pedagogia”, quase 120 mil estudos são disponibilizados. Para “metodologia ativa pedagogia desde 2016” são encontrados mais de 35 mil trabalhos na plataforma digital. Mais de 2,5 milhões de estudos são encontrados quando é digitado “metodologia ativa”, vista que tal metodologia é utilizada em diversas áreas de estudo, mas quando é pesquisado “estudo de caso pedagogia 2018”, quase 42 mil documentos são disponibilizados na ferramenta de pesquisa.

PESQUISA COM ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Para o caráter quantitativo foi listado características da Metodologia Ativa, Estudo de Caso e feita uma pesquisa pelo formulário google forms com 75 alunos do curso de pedagogia estudado.

Para cada uma das afirmações apresentadas aos alunos, eles deveriam indicar a concordância ou não sobre elas, considerando uma escala de 01 a 05, sendo que significariam?

01 a total discordância;

02 a discordância parcial;


03 nem concordância, nem discordância;

04 a concordância parcial e;

05 a concordância total.

Para a afirmação: Prefiro realizar atividades baseadas em situações de contexto real. Cerca de 59% dos jovens estudantes de Pedagogia responderam que preferem realizar atividades baseadas em situações de contexto real, deixando claro o quanto é importante que o docente utilize da realidade dos estudantes para que ocorra uma aprendizagem significativa, como vemos no quadro abaixo.

Considerando os respondentes, 60% dos 75 alunos que participaram das pesquisas disseram que, saber competências, habilidade esperadas, antecipadamente facilita sua aprendizagem.



Analisando as respostas identificamos que 55% dos participantes afirmam que preferem desafios e situações que podem ser resolvidas de modo alternativo, sem respostas óbvias ou prontas.

Já 33 estudantes dos 75 dizem que gostam de atividades com resoluções simples e complexas.

Quando foram perguntados a concordância ou preferência sobre atividades em que precisem apresentar relatórios e análise das discussões, 31% dizem que não preferem essas atividades.

Cerca de 61% dos discentes preferem analisar estudos de casos reais ou próximos ao contexto real que facilita a realização de registros e reflexões em seu processo de formação.

Dos 75 estudantes participantes da pesquisa, 54 dizem que a aproximação com situações reais agiliza as discussões e busca de soluções em sala de aula.


Ter clareza dos objetivos de aprendizagem facilita a busca por uma solução em discussões sobre casos reais ou fictícios, é isso o que dizem 71% dos estudantes participantes da pesquisa.

Tais resultados mostram como os estudantes do ensino superior se identificam aprendendo com situações reais do contexto social. Além de deixar claro que, respostas óbvias e atividades que exigem mínimo esforço para a conclusão de objetos de pesquisas não agradam os alunos. As pesquisas revelam como os estudantes precisam identificar os saberes necessários para a resolução do problema e em seguida partem para o estudo e novas discussões em equipe, até chegarem à resposta do problema.

Os referenciais teóricos possuem peso fundamental para a validação de um trabalho acadêmico, as metodologias ativas surgiram para fundamentar o trabalho de pesquisa. Metodologias ativas subentendem mudanças na cultura e de como enxergamos o sistema de ensino aprendizagem.

Não é simples mudar paradigmas mentais consolidados, sair da posição central de docentes para a de mediadores. Exige um investimento maior em formação, experimentação, mais tempo de preparação das atividades, de planejamento em conjunto com vários colegas, de participação maior dos alunos e ter um domínio mais amplo das tecnologias digitais (MORAN, 2018, p.2).

Existem sujeitos que progridem em menos tempos que outros, isso ocorre por alguns precisam de mais estímulos. Além de haver aqueles que não são aptos a mudanças. Moran,



2018, fala que é função dos gestores diminuir a distância que existe entre os que são mais proativos e os que possuem mais dificuldades.

Moran, 2018, critica as condições em que se encontram as salas de aula e a precariedade nas condições dos materiais pedagógicos. Para que as metodologias ativas possam ser trabalhadas de uma forma integral é necessário o aumento da conectividade, melhoria das condições de trabalho, o redesenho das salas de aula.

As metodologias ativas estão muito em voga na educação básica e superior, como abordagens pedagógicas que privilegiam a aprendizagem dos estudantes por descoberta, por investigação ou resolução de problemas. Apesar de não ser um tema novo (Dewey, fim do século XIX) temos hoje mais evidências científicas da sua importância para uma aprendizagem mais ampla e profunda (Psicologia, Neurociência, Pedagogia) e da urgência na sua implementação num mundo em profunda transformação (MORAN, 2018, p.1).


Inicialmente o método estudo de caso nasceu da precisão de disseminar na íntegra a dificuldade de situações reais com que enfrentamos todos os dias. O aluno aprenda pela sua maneira de ver, sentir, entender, interpretar e observar. Assim o aluno constrói o seu próprio conhecimento. O Estudo de caso, significa um desenvolvimento nas relações entre professor e aluno, mudando aquele pragmatismo entre quem sabe e quem aprende.

CONCLUSÃO

O objetivo deste capítulo foi apresentar as características da Metodologia Ativa – Estudo de Caso. Essas características foram construídas a partir da leitura sobre a Metodologia Ativa escolhida. A partir dessas características identificadas, foram produzidas afirmações que foram apresentadas aos alunos participantes/ respondentes.

Os participantes foram questionados sobre sua concordância ou não frente às afirmações apresentadas e revelaram a importância crescente como instrumento de pesquisa de forma que possa ser usada como método de construção do conhecimento científico.

O instrumento foi respondido por 75 alunos representando pouco mais de 30% dos alunos e estes apresentaram em suas respostas uma identificação com a utilização da Metodologia em sua formação. Destacando-se a imprecisão das respostas no item de elaboração de relatórios, com índices distribuídos nos polos e uma concentração no item 3 que indicava não concordo, nem discordo da afirmação. Os dados da pesquisa mostraram que a metodologia de estudo de caso é uma solução para o aluno que prefere estudar por meio de contextos reais; os alunos buscam aprender analisando casos reais ou próximos ao contexto real, pois estes facilitam as reflexões. Os estudos de casos estimulam os alunos a investigarem



e questionarem transformando a educação em uma situação ativa e enriquecedora. Além disso, apresentam discordância às afirmações que apresentam situações de atividades com respostas óbvias e que exigem o mínimo esforço para a sua realização ou conclusão.

A pesquisa revelou também que os estudantes precisam identificar os saberes necessários para a resolução do problema para que em seguida partam para o estudo e novas discussões em equipe, até chegarem à resposta do problema.

O sujeito seleciona e transforma o conhecimento, constrói hipóteses e toma decisões a partir do objeto de pesquisa. Para tal processo é necessária uma estrutura cognitiva que fornece significados. O mesmo, é condicionado por uma estrutura cognitiva, formada pela experiência e pelo passado (Bruner, 1990), permitindo que o indivíduo possa ir além das informações que possui.

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, Marli. Estudo de caso: Seu potencial na educação. Rio de Janeiro. Maio de 1984. Disponível em: <file:///C:/Users/Marcelo/Downloads/1427-5420-1-PB.pdf>

BITTENCOURT, Cinthia. Estudo de caso como abordagem de ensino. 2014. Disponível em: <https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/estudo-de-caso-como-abordagem-de-ensino.pdf>

BRESSAN, Flavio. O método de estudo de caso. São Paulo. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/27440125/o-metodo-do-estudo-de-caso>

BRIGHENTE, Mirian Furlan. MESQUITA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. Curitiba – PR. Abril 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00155.pdf>

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

Kilpatrick, J. (1988). Editorial. Journal for Research in Mathematics Education, 1998.

MILL, Daniel(org). Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. Campinas, SP: Papyrus, 2018

MORAN, José. Metodologias ativas: Alguns questionamentos. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. São Paulo. 2018. <Educação transformadora>. Disponível em:http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf

PINTO, Diego de Oliveira. Entenda a Importância e o Papel das Metodologias Ativas de Aprendizagem. Blog Lyceum. 2019. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/metodologias-ativas-de-aprendizagem/>



SIGNIFICADOS. Significado de pesquisa bibliográfica. 02 de agosto de 2018. Disponível em: <https://www.significados.com.br/pesquisa-bibliografica/>

Yin, R. (1984). Case study research: Design and methods. Newbury Park, CA: Sage.



CAPÍTULO 25

O PROFISSIONAL PROFESSOR E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM CONTABILIDADE

Elias Garcia, Doutor em Ciências Empresariais, UNIOESTE

RESUMO


Neste trabalho buscamos discutir algumas técnicas aplicadas no processo de ensino e aprendizagem nos cursos empresariais, especificamente em Ciências Contábeis, nossa área de atuação. O estudo foi realizado com base em uma pesquisa bibliográfica de natureza histórica, para, ao final, colocar nossa opinião sobre os fatos pesquisados. Apresentamos uma reflexão sobre alguns autores, bem como demonstramos possíveis problemas ocasionados pela falta de preparação do profissional professor, que é o caso do Contador, que assume a função de professor de ensino superior, apesar de sua formação em bacharelado não contemplar conhecimento didático pedagógico. Também abordamos os principais aspectos que influenciam no interesse do aluno em aprender determinado conteúdo, com a aplicação de técnicas didáticas para incentivar a buscar sua motivação para aprender. Por fim, apresentamos também uma discussão sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) aplicadas ao processo educacional, bem como a necessidade da incorporação dessas tecnologias nos projetos pedagógicos dos cursos e a conscientização de uso pelos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Contabilidade; metodologias; ensino e aprendizagem; formação docente

INTRODUÇÃO

O mundo moderno vive um dos períodos mais críticos de sua história, em decorrência da evolução tecnológica e informacional. Paradoxalmente, se pudéssemos teletransportar um estudante de hoje para duzentos anos atrás, por volta do ano de 1800, provavelmente nenhuma ou pouca diferença seria sentida pelo aluno em relação ao processo de ensino oferecido naquela época em comparação com o atual modelo de ensino (salas de aulas e forma de transmissão do conteúdo). Mesmo com toda a evolução tecnológica e esse tempo decorrido, o processo de ensino pouco se modificou. Inclusive a formação do professor.

Diante dessa rápida reflexão, apresentamos este estudo, que tem como objetivo discutir os principais aspectos do processo de ensino e aprendizado no contexto dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, bem como analisar a evolução da formação do profissional



docente, que é o que ocorre com o contador que se torna professor, mesmo não tendo uma formação específica para ensinar, frente às novas tecnologias didáticas e profissionais.

O desenvolvimento deste trabalho está fundamentado nas principais teorias educacionais e desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica, visando uma abordagem teórica sobre os conceitos e práticas docentes.

DESENVOLVIMENTO

Não é nenhuma novidade que a formação do professor é ponto fundamental no processo de ensino e aprendizagem de qualquer nível de ensino.


Segundo Demo (1992, p.36),

O professor torna-se o formador principal da capacidade de desenvolvimento na sociedade e na economia, ligando-se, mais que a produtos do conhecimento, ao processo de construção da competência propedêutica do conhecimento. É peça-chave do descortino do futuro. Precisa estar à frente dos tempos, para lhes sinalizar a rota.

Na concepção acima, podemos observar o quão importante é a figura do professor não apenas no processo de ensino formal, senão, em toda a sociedade, com reflexos em todos os momentos para a formação do futuro da sociedade. Para que essa importância seja sentida, é imperativo que o professor tenha, além do conhecimento do conteúdo que vai ensinar, também uma boa formação didática.

É importante refletir que a formação docente não é um tema atual. Sobretudo nas áreas de licenciatura, está presente nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* da área de educação das mais diversas faculdades e universidades brasileiras. Infelizmente essa mesma condição não ocorre nos meios acadêmicos de áreas que formam profissionais liberais, tais como contabilidade, administração, economia e por quê não falar, as áreas médicas e engenharias.

Por um longo tempo já perseguimos este tema com foco especificamente no curso de Ciências Contábeis. Durante essa trajetória, foi possível perceber que a formação do docente é fundamental na definição dos rumos do processo de ensino e aprendizagem do futuro profissional. Para além da formação docente, a prática pedagógica se dá numa perspectiva produtivista que privilegia o individual e a competitividade, ou numa perspectiva democrática, enfatizando o coletivo e a solidariedade.



Infelizmente, o único crescimento observado na formação de docentes até os dias atuais foi nos programas *Stricto Sensu*, onde é obrigatória a oferta de disciplina voltada para essa competência.


Como é de conhecimento geral, o curso de Ciências Contábeis forma profissionais bacharéis para atuarem principalmente nas empresas e em atividades autônomas, porém, ao mesmo tempo precisa também preparar professores para ensinar novas turmas. É nesse momento que surge o primeiro problema, principalmente para os profissionais professores, visto que a legislação permite a contratação de profissionais como professores exigindo apenas a formação em nível de pós-graduação *lato sensu*. Ora, se somente no mestrado são ofertadas disciplinas voltadas para a formação didática, quantos são os profissionais professores que estão hoje nas salas de aulas sem ter uma formação adequada para ali estarem?

Muito embora nosso estudo seja voltado para o ensino superior, vale à pena registrar o que pensa Freitas (1992, p.3) que, ao discutir uma política para a formação de professores, observa que ..." boa parte dos problemas relativos à formação do educador no Brasil não depende de grandes formulações teóricas". Nessa concepção, existe muito conhecimento produzido referente à formação, o que falta é colocá-lo em uso, seja no interior das agências formadoras (Universidades), seja no interior das agências contratantes (Secretarias de Educação e Ministério da Educação, em especial).

Se todo o conhecimento produzido sobre formação de professores fosse colocado em prática, mudaria substancialmente nossas escolas. O mesmo autor (Freitas, 1992), afirma que, só o conhecimento não resolve os problemas que vêm ocorrendo na formação, é preciso saber quais circunstâncias que jogam contra ou a favor do avanço da formação de professores no Brasil.

Ainda sobre o problema da formação do professor, o que constatamos é o fato de que, quase todos os estudos desenvolvidos estão voltados para as escolas de ensino básico e fundamental, além dos cursos de licenciaturas. São poucos os estudos direcionados para cursos de bacharelados, principalmente nas áreas empresariais, como é o caso de Ciências Contábeis.

Em nosso entendimento, para que haja uma boa formação teórica e prática do professor, é necessário um trabalho de conhecimento da dimensão política para somente



assim, atingir a parte prática. Não podemos fixar apenas uma dimensão, mas avaliarmos as duas fases. Nesse sentido, buscamos amparo em Pimenta (2006, p. 83), quando ensina que;

A atividade docente é práxis. A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não-aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (ou não-aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social.


Nesse contexto proposto por Pimenta (2006) podemos admitir que a prática é muito importante ao profissional professor, mas não o exige de conhecer o contexto teórico da função docente. Portanto, a educação, mesmo a profissional, deve ser vista de forma ampla, exigindo do docente não apenas o conhecimento prático da profissão, mas também o preparo teórico-didático.

Corroborando ainda com esse pensamento, podemos buscar em Freire (2005) a confirmação de que não podemos transformar o ensino e a experiência educativa em mero treinamento sem pensar na totalidade do indivíduo, sob pena de estarmos tornando o ensino simples demais e sem um caráter formador. Devemos, enquanto professor, pensar no futuro do profissional que estamos formando, nas condições para que esse compreenda e seja capaz de, além de entender o conteúdo profissional, também aprenda a pensar, refletir, questionar e discutir sua prática aprendida no ambiente acadêmico.

Não é raro algumas instituições de ensino buscarem bons profissionais no mercado empresarial para assumirem as atividades docentes nos cursos de bacharelados, o que nem sempre tem sido uma boa escolha. Não podemos, de forma alguma restringir tal prática, contudo, deve-se incentivar esse profissional a buscar também o conhecimento de técnicas didáticas suficientes para que o bom profissional de mercado não se sinta frustrado ao assumir uma sala de aula e ter seu desempenho questionado pelos alunos.

Nos casos de bons profissionais, *per si*, conhecem muito de sua matéria que está ensinando e, não poderia ser diferente, visto que o convite para ensinar surge principalmente pelo seu posicionamento profissional na atividade. Nesse sentido, Epstein (1981, p.xiii) já ensinava que:

O que todos os grandes professores parecem ter em comum é o amor por sua matéria, uma satisfação óbvia em despertar esse amor em seus alunos e uma capacidade em convencê-los de que o que lhes está sendo ensinado é terrivelmente sério.



Para todo professor, a sua matéria é e será sempre a mais importante do currículo do curso, porém, se ele não estiver bem preparado pedagogicamente, não conseguirá transmitir de forma adequada nem mesmo essa informação da importância do seu conteúdo, quanto mais o conteúdo em si.

Uma nova visão da formação docente pode ser observada na afirmação de Lowman (2004, p.22) ao qualificar que o ensino universitário de qualidade parece ser uma tarefa complexa, que requer;


a competência de se comunicar bem com os estudantes, em grandes ou pequenos grupos, em situações formais ou informais, e relacionar-se com eles como pessoas, de maneira que eles sintam como positivas e motivadoras.

É nesse caminho que podemos entender que, para um profissional de mercado atingir o *status* de professor, precisa um pouco mais do que conhecer muito bem sua matéria, deve também fazer correlações com outras áreas do conhecimento (interdisciplinaridade), bem como propiciar o envolvimento com o aluno no aspecto social. Sem isso, a convivência e o processo de ensino e aprendizagem estarão drasticamente prejudicados.

Entendemos que o professor deve estar constantemente avaliando se seus alunos irão atingir seus objetivos pedagógicos ou não. Também é importante o professor perceber que cada aluno tem um canal diferente de percepção do conhecimento, que o aprendizado acontece de forma diferente em cada aluno, como classificam Guillon e Mirshawka (1994), em visual, aquele que prevalece o sentido da visão; ii) o auditivo, que privilegia a audição e iii) o cinestésico, aquele que aprende por meio do toque, do movimento ou do fazer.

Este fato leva o professor a ter uma preparação diferenciada de ensino para cada grupo de alunos. Se este tiver condições de avaliar o potencial de cada aprendente, terá maior facilidade na preparação das suas aulas, visando atingir de forma mais direta o canal de percepção de cada grupo de alunos.

Atualmente, com o processo de aprendizagem ligado diretamente na motivação do aprendiz, temos que o docente precisa insistentemente descobrir em primeiro plano qual é a motivação do aluno para estar naquele local e naquele momento, buscando aprender algo novo. Se não houver motivação, que leva conseqüentemente o aprendiz a executar alguma atividade, não haverá aprendizagem, pois este necessita primordialmente de motivo(s) para despertar o processo de aprendizagem, quer seja esta, motora ou cognitiva.



Nessa direção, também recorremos a Campos (1972), ao afirmar que a motivação implica num estado de tensão energética, resultante da atuação de fortes motivos que impelem o sujeito a agir com certo grau de intensidade e empenho. Significa que, sem um apelo muito forte, o aprendiz não fará esforços para buscar novos conhecimentos.

O professor não pode motivar, pois motivação implica na busca interior do sujeito. O professor pode incentivar o aluno para despertar os motivos correspondentes.


Gagné (1976), ensina que para haver aprendizagem, é necessário que exista também predisposição ou prontidão do aprendiz, que implica uma maturidade bio-sócio-psicológica denominada por ele de condições internas ou habilidades iniciais do aluno. Essas condições dizem respeito a capacidade intelectual, interesse, aptidão e suficiente experiência prévia. Exemplificando, podemos afirmar que não podemos querer ensinar auditoria contábil para um aluno de primeiro semestre que nunca ouviu falar nem tem o menor conhecimento de contabilidade, pois não terá condição de compreender o processo.

Ainda, sobre o estudo da motivação e sua relação com a aprendizagem, Carvalho (1972) também conclui, dentre outras situações, que não há aprendizagem sem motivação; que deve haver uma relação positiva entre incentivos e motivos; que a competição pode funcionar como elemento estimulador (a competição entre grupos é preferível à competição individual), e que a motivação pode aumentar na medida em que o aluno sabe o objetivo de sua tarefa, bem como se atribui valor a esse fim.

A relação motivação versus aprendizagem desperta em nós uma percepção de que estudantes motivados aprendem com energia e sucesso, enquanto a sua falta pode desestimular a aprendizagem.

Muito importante considerar que o professor não pode motivar, mas sim, usar técnicas didáticas para pelo menos, incentivar e despertar no aprendente algum tipo de motivação. Essas técnicas podem contribuir tanto no aspecto motivacional quanto no aprendizado, por isso, é fundamental que o professor tenha conhecimento também, de forma clara, das técnicas disponíveis.

A seguir, destacamos algumas técnicas didáticas descritas por Vilarinho (1984, p. 22-23) que podem contribuir para incentivar a aprendizagem. Essas técnicas dividem-se em intrínsecas e extrínsecas, conforme abaixo:



a) Correlação com o real: implica no relacionamento dos assuntos ou trabalhos a serem desenvolvidos com os aspectos reais da vida. Neste caso, procura-se apresentar aos alunos a aplicabilidade prática do conteúdo em estudo;

b) Participação ativa: visa-se o esforço pessoal, a atividade do educando, a reflexão;

c) Exemplificação: tem por finalidade básica reforçar a incentivação e objetiva a apresentação de exemplos ou modelos relacionados ao tema;

d) Êxito inicial: implica no desenvolvimento de atividades adequadas ao nível do aluno (pode-se pensar em apresentar os tópicos iniciais um pouco mais fáceis com vistas a garantir o acerto);

e) Apresentação de tarefas: procura-se mostrar, no início da aula, a tarefa que vai ser solicitada a partir daquele conteúdo e seus objetivos;

f) Autocompetição: deseja-se, com esta técnica, levar o aluno a querer superar-se. Tem grande valor porque permite ao aluno auto avaliar-se;


g) Apresentação de objetivos: define-se para a turma quais os objetivos que se pretende alcançar através do estudo do tema em questão. Procura-se evidenciar o valor, a importância das atividades que serão desenvolvidas.

h) Tarefa interrompida: interrompe-se a tarefa num ponto crítico, terminando-a no dia seguinte; a aula acaba em "suspense". Permite a reflexão, levando os alunos a terminarem a tarefa com mais eficácia;

i) Técnicas individualizadas: são aquelas que estão dentro dos sistemas de ensino individualizado e têm a grande vantagem de promover a autocompetição. Podem ser usadas com vistas à incentivação do aluno e, quando bem conduzidas pelo docente, permitem ao educando apreciar o estudo de forma positiva e "aprender a aprender";

j) Técnicas socializadas: específicas do trabalho em grupo, e pela própria natureza, são altamente incentivadoras, daí ser muito válida a utilização das mesmas com o objetivo de fazer o aluno envolver-se nos trabalhos propostos, o que, conseqüentemente, atinge os motivos do aprendiz.

Em contraponto, destacamos algumas técnicas didáticas de incentivação no aspecto extrínseco, também descritas por Vilarinho (1984, p.23):



a) Interesses pelos resultados: condicionar o aluno a estudar para passar de ano. É ainda muito usado, embora seja bastante condenável;

b) Dedicção e interesse do professor: o aluno se sente valorizado e estuda para corresponder ao afeto do mestre;

c) Incentivação negativa: deve ser usada somente quando todas as outras técnicas falharem (punições, notas baixas, reprovações só em último caso).

Como pudemos observar acima, o uso de técnicas didáticas tem como função despertar algum tipo de incentivo externo visando despertar a motivação interna no aprendente. Para aplicar bem as técnicas didáticas, podemos utilizar algumas fontes de incentivação:

1) Matéria de estudo: conteúdo bem estruturado, experiências significativas, matéria relacionada às aspirações individuais;


2) Método adotado: facilitando a aprendizagem, permitindo ao aluno fechar estruturas, dando margem a processos mentais que permitam a generalização e aplicação do aprendido;

3) Recursos de ensino: quando usados inteligentemente, facilitam o alcance dos objetivos;

4) Personalidade do professor: a mais rica fonte de incentivação, interessado, dinâmico, capaz, criativo, não muito diretivo são algumas características que o docente deve ter e que, provavelmente, influenciarão positivamente no desempenho dos seus aprendentes.

Podemos concluir que não há uma fórmula mágica pronta para satisfazer o processo de ensino-aprendizagem. Compete principalmente ao professor criar a sua própria fórmula para se comunicar com seus alunos da maneira mais adequada. O uso conjugado das técnicas didáticas e das fontes de incentivação podem contribuir de forma mais eficiente no processo. Quanto maior número de técnicas usar, mais condição terá de acertar o canal correto de aprendizagem de cada aluno.

Em nossa opinião, o uso das técnicas didáticas e das fontes de incentivação devem ser utilizadas em função da realidade do curso, do aluno, da turma aprendente, do conteúdo a ser ensinado e do clima emocional da atividade. Esse conjunto de técnicas levarão com certeza ao processo mais eficiente de aprendizagem. Neste caminho, entendemos que o ensino está relacionado com a teoria da comunicação. Ela somente se completa no momento em que a mensagem enviada é decodificada pelo receptor. Logo, o ensinar - que é o objetivo do ensino




- só se completa quando ocorrer a aprendizagem correspondente por parte do aluno. Não pode haver ensino sem a aprendizagem, e ensinar é levar o aluno a aprender a pensar, a sentir, a agir por suas próprias convicções.

Carvalho (1972), mostra que o ensino é a arte e técnica de orientar a aprendizagem do aluno. O aluno só aprenderá se ele assim o quiser. O professor contribui com a orientação, mas quem aprende, aprende por si só.

Muito embora haja grande controvérsia na forma de ver o processo de ensino-aprendizagem, o professor "ensina", mas não pode obrigar o aprendiz, que é inerente a cada um, como admite Gagné (1976) que, ensinar é organizar e controlar as condições exteriores próprias à aprendizagem. Então, compete ao ensinante somente preparar as condições necessárias para a aprendizagem, que podemos citar, as situações estimuladoras, a comunicação verbal e o feedback do que foi repassado.

Não seria nenhum exagero comparar o ensinar com um jogo de xadrez, onde as peças, que são as condições externas, devem ser cuidadosamente manipuladas pelo professor, para levar o aluno a uma aprendizagem real, duradoura, que permita a transferência do conteúdo aprendido. Neste caso, a aprendizagem implica em modificação de comportamento e pode ser vista com um resultado modificado de uma situação anterior (fim da ignorância), que envolve alteração dos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. É a modificação de comportamento.

Todo esse contexto nos leva a pensar que, na questão do correto emprego dos métodos de ensino, podemos afirmar que o principal problema do professor é definir qual metodologia utilizar em cada grupo de alunos. Não encontramos ainda uma resposta padrão que possa definir com maior assertividade quando e qual método deve ser utilizado. Consideramos que, nas áreas de formação de professor/licenciaturas, existe uma predominância dos métodos expositivos, mas o mesmo não podemos afirmar das áreas empresariais, visto que estas estão em constante paralelo com as profissões liberais, normalmente regulamentadas e voltadas para áreas específicas, como medicina, engenharia, administração e contabilidade, que normalmente não aceitam apenas a exposição do conteúdo. É necessário, muitas vezes, a correlação com a atividade profissional. Não obstante essas circunstâncias, a definição do método deve estar em consonância com alguns princípios gerais que privilegiem o procedimento didático e que seja ativo, que estimule as operações mentais do aluno. Deve corresponder a uma real necessidade psicológica do aluno. Ele deve estar motivado. O método deve garantir o real domínio do conteúdo. O método deve facilitar a transferência e



aplicação do conhecimento, além de ser aplicado dentro de um clima de autêntica liberdade do educando, conforme demonstramos a seguir:

DISCUSSÃO DOS MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO

Conforme já citamos alhures, para que haja aprendizagem, é de fundamental importância a escolha de um método adequado de ensino. Não é comum para os professores do curso de Ciências Contábeis o estudo e aplicação de variados métodos de ensino. Observamos que a preocupação principal dos docentes do curso tem sido muito voltada para o conteúdo, a prática profissional. Como sabemos, poucos são os professores que possuem uma formação didática para ensinar, mesmo assim, em alguns cursos já é possível observar uma variação nos métodos de ensino, com o uso de metodologias ativas.

As universidades têm a função de levar a Ciência Contábil a atender as expectativas dos diversos usuários, mas para que isso ocorra, conforme ensinam Parisotto, Grande e Fernandes (2006, p.2), “[...] é necessário que o ensino da contabilidade evolua, com vistas à formação de profissionais competentes e ao desenvolvimento desta ciência”. Nesse caminho também ensinam, Marion, Garcia e Cordeiro (2006, p.3) que, “[...] o professor deve ser um verdadeiro estrategista [...] no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento”. Para que isso ocorra, é necessário o conhecimento desses métodos.


De acordo com a classificação feita por Amaral, Cardoso e Benedicto (2006, p.5) conforme os tipos de professores, o ideal para um ensino de qualidade é o educador ser:

[...] aquele que utiliza variadas metodologias de ensino, procurando manter-se atualizado e proporcionando um ambiente de conforto e tranquilidade, aproximando o professor do aluno nas aulas. É um professor com visão estrutural da sociedade, atento as dificuldades dos alunos, que procura compreendê-los, ajudá-los e orientá-los.

Também nesse mesmo sentido, Nérici (1997), apud Passos e Martins (2003, p. 2) complementam que:

“Educador é o que estimula e orienta. Prepara para a pesquisa, alerta a curiosidade, desenvolve o espírito crítico, instiga a superação e mostra os valores da cultura... visando a integrá-los na sociedade em forma de cidadãos”.

O uso de diferentes métodos e técnicas contribuem tanto com o professor quanto com o aluno no sentido de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, mas exige que o



professor saiba quando utilizar cada uma das técnicas, visto que não podemos afirmar ser essa ou aquela técnica melhor ou pior.

Para contribuir com esse debate, apresentamos a seguir algumas técnicas didáticas que podem ser usadas pelo professor do curso de Ciências Contábeis.

a) Aula Expositiva: forma mais tradicional e mais usada no ensino da Contabilidade. Segundo Gil (1990, p. 71),

Essa técnica de ensino é adequada para transmitir conhecimentos, apresentar um assunto de forma organizada, introduzir os alunos em determinado assunto, despertar a atenção em relação ao assunto, transmitir experiências e observações pessoais não disponíveis sob outras formas de comunicação e sintetizar ou concluir uma unidade de ensino ou um curso.

Em nossa opinião, a principal desvantagem desta técnica é que em vez do aluno ser o agente ativo do processo ensino-aprendizagem, o professor passa a sê-lo.

b) Jogos de Empresas: segundo Santos (2003, p. 83):


Os jogos de empresas são abstrações matemáticas simplificadas de uma situação relacionada com o mundo dos negócios. Os participantes do jogo, individualmente ou em equipes, administram a empresa como um todo ou parte dela, através de decisões sequenciais. Os jogos de empresas também podem ser definidos como um exercício de tomada de decisões em torno de um modelo de operação de negócios, no qual os participantes assumem o papel de administradores de uma empresa simulada.

Esta técnica utiliza uma estratégia semelhante ao estudo de caso, onde o professor apresenta uma situação real ou fictícia para discussão, análise, e apresentação de solução de problemas. Simula muito bem uma situação real de gestão de empresas. Conforme descreve Santos (2003, p. 78):

Um jogo de empresas permite, em laboratório, experimentos muitas vezes não possíveis na realidade, propiciando aos jogadores novas experiências, sendo um recurso adicional para fixação do aprendizado, simulando situações reais de gestão e/ou outras.

O objetivo deste método é desenvolver nos participantes de um curso, a habilidade em tomar decisões baseadas em dados contábeis e de mercado, com a utilização de um jogo onde estes participantes representam a diretoria de empresas e competem em um mesmo mercado.

c) Seminário: é uma técnica muito utilizada atualmente. Tem como base a realização de pesquisas e posteriormente sua apresentação perante o restante da turma. Parisotto et al (2006, p. 6) relembram que:



Como a finalidade do seminário é estimular a pesquisa, criando uma independência intelectual nos alunos, é importante que o professor organize e promova o seminário de forma a garantir um nível de envolvimento satisfatório.

Muitas vezes observamos que esta técnica vem sendo usada como subterfúgio pela falta de tempo e planejamento de aula por alguns professores. Aparentemente sua aplicação demonstra muita facilidade, porém deve haver um planejamento e muito trabalho por parte do professor até o momento da aplicação da técnica na sala de aula. O processo de avaliação do aprendizado também deve ser muito bem pensado, do contrário, as aulas não trarão proveito nenhum.


d) Discussões com a Classe: consiste na formação de um grande grupo formado por toda a turma. O professor expõe um determinado assunto e a partir dele os alunos irão apresentar suas opiniões que serão corrigidas ou não, de acordo com a necessidade. Também nessa técnica, é necessário conhecimento profundo do tema a ser discutido.

e) Discussões com Pequenos Grupos: é a divisão da classe em grupos, com o número de integrantes determinado pelo docente, onde os alunos deverão discutir sobre certo assunto e, posteriormente, exibir sua opinião perante toda a turma. Tem a finalidade de provocar debate aprofundado de determinado assunto. Requer amplo domínio da classe pelo professor, além de possibilitar a divisão do conteúdo em diversos subtemas.

f) Estudo de Caso: é uma técnica muito interessante para aplicar principalmente nas disciplinas de gestão (controladoria, contabilidade gerencial, contabilidade de custos, dentre outras). Parisotto et al (2006, p.6) conceituam estudo de caso como sendo a “apresentação de uma situação real ou fictícia, para que os alunos analisem, discutam e até mesmo busquem soluções para resolução do problema”. O estudo de caso pode ser utilizado em complemento aos jogos de empresas, discutido anteriormente. Tanto o estudo de caso como jogos de empresas fazem com que os alunos de Ciências Contábeis vivenciem situações que ele enfrentará posteriormente em sua rotina na futura profissão.

Essas são apenas algumas técnicas possíveis e já tradicionais no meio acadêmico, contudo, a atual conjuntura acadêmica exige também uma evolução nas técnicas de ensino, principalmente no tocante ao uso da tecnologia no auxílio docente.


Em um novo contexto educacional, Frigotto (1996) define que a educação é tema central dentro do novo paradigma produtivo internacional, caracterizado pela presença de novas tecnologias, uma informatização crescente e uma demanda cada vez maior no que diz



respeito à qualidade. Considerando este cenário e a crescente exigência para o processo produtivo, há necessidade também de uma formação mais tecnológica do professor, visto que as empresas estão cada dia mais envolvidas tecnologicamente, que deve ser atendida também pela universidade.

A nova ordem mundial de geração do saber por meio da informação em tempo real e o acesso ao conhecimento, exige também uma nova forma de orientação ao ensino e aprendizagem, ultrapassando a metodologia tradicional da reprodução para a produção de um conhecimento mais específico. Isso torna essencial buscar um novo referencial que discuta a questão prática e a teoria no processo educacional. Não precisamos ainda definir técnicas específicas com uso da tecnologia, o que devemos sim, é primeiro pensar na introdução do professor ao novo mundo da educação tecnológica. O que vemos muitas vezes é o professor dizer que usa tecnologia apenas exigindo dos alunos que apresentem seus trabalhos em forma digital ou um *slide* mais colorido. Vemos por exemplo o que Tori (2010) descreve que, enquanto se debate sobre as vantagens e desvantagens do uso da tecnologia na educação, novas gerações de estudantes estão chegando às escolas sem quaisquer dúvidas ou receios quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação em atividades do dia a dia. Não vai ser fácil para eles se adaptarem às escolas que não estão integrando as novas tecnologias à suas rotinas. Se as faculdades não estiverem informando sobre essa nova ordem aos professores, estes terão grande decepção ao se depararem com alunos altamente tecnológicos.

A geração que está entrando agora nas universidades, já vêm com uma expectativa e com grande conhecimento de ferramentas tecnológicas. A tecnologia é parte do cotidiano dessa geração. Infelizmente, ainda é possível encontrar projetos pedagógicos de cursos de Ciências Contábeis que contemplam disciplina denominada Informática Básica, cujo conteúdo programático prevê o ensino básico de aplicativos de textos e planilhas eletrônicas. Será que não estamos perdendo uma grande oportunidade de ofertar uma disciplina avançada mais específica do curso ao invés de querer ensinar *word/excel* para nossos alunos? Nesse contexto, a prática pedagógica deve ser repensada e modificada para atender a nova demanda de alunos que chegam à universidade sem nenhuma dificuldade em utilizar essas novas tecnologias, para olharmos mais na formação do professor para a utilização de ferramentas pedagógicas e não criar um constrangimento a eles, ao se depararem com minigênis tecnológicos, que com certeza se frustrarão ao terem que conviver com professores jurássicos que utilizam por exemplo as famosas "fichas razão" em papel para ensinar contabilidade geral.




O que temos hoje é uma geração de professores pré-internet, que é muito diferente de seus alunos pós-internet, que não possuem nenhum receio em usá-la no dia-a-dia, seja por diversão, rede social ou por motivos educativos, como ensina Prensky (2001, apud TORI, 2010 p. 218) “Nossos estudantes mudaram radicalmente. Os estudantes de hoje não são mais aqueles para os quais nosso sistema educacional foi projetado”. O passo inicial, em nosso entendimento, é uma profunda reflexão sobre o projeto pedagógico dos cursos, analisando principalmente quais os objetivos do curso para, em um segundo momento, repensar a matriz curricular com suas interações e *modus operandi* de cada unidade curricular, passando pelo novo contexto tecnológico, até a sugestão de habilidades necessárias ao professor que assumirá a responsabilidade do ensino das unidades curriculares (disciplinas). Tudo isso refletirá em novas ideias de conhecimento, de ensino e de aprendizagem, bem como do papel do professor e do aluno no novo contexto acadêmico.

O que temos observado é que, até o advento das tecnologias de informação e comunicação (TICs), a escola era o centro do saber, com suas enormes bibliotecas, onde as pessoas se dirigiam para buscar conhecimento sistematizado e o professor era o centro das atenções e detentor de todos os saberes. Com o uso das TICs e a profusão de mídias diversas, a escola redefine-se no que diz respeito a ser o repositório de informações, enquanto o professor passa a ter um novo papel, agora de mediador e orientador da aprendizagem, devendo ser hábil também no uso das tecnologias para a educação, como ensinam Mainart e Santos (2010).

Apenas como introdução ao assunto, temos, a título de exemplo, a tecnologia denominada de *flipped classroom* (sala de aula invertida), que é considerada uma grande inovação no processo de aprendizagem. Como o próprio nome sugere, é um método de ensino por meio do qual a lógica da organização de uma sala de aula é de fato invertida por completo. O método propõe que o aluno absorva o conteúdo por meio virtual, e ao chegar na sala presencial ele já esteja ciente do assunto a ser desenvolvido pelo professor. A ideia é que, a sala presencial se torne o local de interação professor-aluno para sanar dúvidas e construir atividades em grupo. A aplicação dessa técnica exige muito do docente na preparação das aulas, mas permite um maior aproveitamento por parte dos alunos.

Outra metodologia muito interessante originou dos estudos de Gardner (1983), na definição da teoria das inteligências múltiplas, onde cada pessoa possui uma característica específica para aprender. Em sua pesquisa, Gardner mostra que as pessoas têm habilidades




diferentes de aprendizado, e que, com uma estratégia puramente lógico-matemática, como era feita, não contemplaria a todos os alunos. A partir desses estudos, surge a metodologia da aprendizagem adaptativa, que busca entender as necessidades de cada aluno, e se molda para atender cada um segundo sua habilidade. Pensa no ritmo e dificuldades individualmente, propondo a adaptação do ensino. Neste método, o professor necessita de um grande aliado chamado tecnologia. A tecnologia age por meio de plataformas que interpretam as respostas do aluno e traduzem para o professor o ritmo de aprendizagem de acordo com a disciplina, do tema, atividade específica, entre outras variáveis. Dessa forma, o docente consegue entender melhor o estudante e o que ele precisa.

Muito embora todas essas mudanças, como muito bem demonstra Papert (2008), as tecnologias da comunicação não substituem o professor, mas modificam algumas das suas funções. O que muda é que a tarefa de passar informações pode ser deixada aos bancos de dados, livros, vídeos e programas específicos. A função do professor agora é mais como estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar informações mais relevantes. É coordenar o processo de apresentação dos resultados pelos alunos. Depois, questiona alguns dos dados apresentados, contextualiza os resultados, adapta-os à realidade dos alunos. Transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria – o conhecimento com ética.

CONCLUSÃO

Para fechar estas reflexões, podemos concluir que a função do professor foi, é e será de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem. Conforme proposto no objetivo deste opúsculo, podemos considerar que é possível aferir ainda que muitos professores estão mais preocupados com seu conteúdo sem antes pensar na forma como transmitir todo esse material. Não tivemos a intenção de esgotar o assunto, senão, fazer uma breve reflexão e por quê não, uma demonstração do que tínhamos com o que devemos ter a partir do novo contexto tecnológico educacional. As TICs sem dúvida nenhuma trouxeram uma nova exigência didático-pedagógica tanto para as instituições de ensino quanto para os professores. Quem não buscar um mínimo desse conhecimento certamente terá dificuldades para se comunicar com seus alunos. Evidentemente que compete também aos gestores das instituições de ensino fomentar e por quê não, exigir dos seus professores a realização de uma atualização nos conteúdos e técnicas didáticas mais atualizados. Esperamos poder presenciar essa nova ordem o quanto antes, visto que os novos acadêmicos estão entrando no ensino



superior cada vez mais novos e mais tecnológicos. Não é raro observar o uso cada vez maior de equipamentos tecnológicos pelos alunos, logo, se o professor não se adaptar, haverá conflito de interesses no momento da transmissão e absorção das informações repassadas.

BIBLIOGRAFIA

AMARAL, Patrícia Ferreira do; *et al.* (2006) Ensino aprendizagem na área de educação contábil: Uma investigação teórico-empírica. In: Congresso USP – Iniciação Científica em Contabilidade. 3. São Paulo. Anais... São Paulo: USP, Disponível em: <<http://www.congressoeac.locaweb.com.br/artigos32006/120.pdf>>

CAMPOS. D. M. Souza. (1972). Psicologia da aprendizagem. Petrópolis, Vozes.

CARVALHO. I. M. (1976) O processo didático. Livros Técnicos e Científicos, Rio de Janeiro.

DEMO, Pedro. (1992). Formação de professores básicos. Em Aberto, ano 12, nº 54, abr./jun. Brasília.

EPSTEIN. Masters. (1981). Portraits of great teachers. Basic Books, New York.

FREIRE, Paulo. (2005). A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 31. ed., São Paulo, SP.

FREITAS, Luis Carlos. (1999). Em direção a uma política para a formação de professores. Em Aberto, ano 12, nº 54, abr./jun. Brasília.

FRIGOTTO, G. (1996). A produtividade da escola improdutiva: um re(exame) das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista. Cortez, São Paulo.

GAGNÉ. R. (1976). Como se realiza a aprendizagem. Livros Técnicos e Científicos, Rio de Janeiro.

GIL. Antônio Carlos. (1990). Metodologia do ensino superior. Atlas, São Paulo.


GUILLON, Antônio B. Bueno & MIRSHAWKA, Victor (1994). Reeducação: qualidade, produtividade e criatividade. Makron Books, São Paulo.

LOWMAN. Joseph. (2004). Dominando as técnicas de ensino. Atlas, São Paulo.

MAINART, D. A.; SANTOS, C. M.(2010). VII Convibra Administração – Congresso Virtual Brasileiro de Administração, disponível em: <www.convibra.com.br>. Acesso em 20 de janeiro de 2015.

MARION, José Carlos; GARCIA, Elias; CORDEIRO, Moroni. (2001). A discussão sobre a metodologia de ensino aplicável a contabilidade. Disponível em: <http://www.classecontabil.com.br/servlet_art.php?id=158>.

PARISOTTO, Iara Regina dos Santos; GRANDE, Jefferson Fernando; FERNANDES, Francisco Carlos. (2006). O processo de ensino e aprendizagem na formação do profissional



contábil: uma visão acadêmica. In: Congresso USP – Iniciação científica em contabilidade. 3., 2006. São Paulo. Anais... São Paulo: USP, Disponível em: <<http://www.congressoeac.locaweb.com.br/artigos32006/422.pdf>>.

PASSOS, Ivan Carlin; MARTINS, Gilberto de Andrade. (2003). Métodos de sucesso no ensino da contabilidade. In: Congresso USP Controladoria e Contabilidade. 3., São Paulo. Anais... São Paulo: USP, Disponível em: <<http://www.eac.fea.usp.br/congressosp/congresso3/trabalhos/14.pdf>>.

PIMENTA, Selma Garrido. (2006). O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. 7ª. Ed.. Editora Cortez. São Paulo.

SANTOS, Roberto Vatan dos. **“Jogos de empresas” aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de contabilidade.** Revista de Contabilidade e Finanças – USP, São Paulo, n. 31, p. 78 - 95, janeiro/abril 2003.

TORI, R. (2010). Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. Editora SENAC, São Paulo.

VILARINHO. Lúcia Regina Goulart. (1984). Didática: Temas selecionados. LTC. Rio de Janeiro.



CAPÍTULO 26

OFICINAS DE ARTES VISUAIS NO ABRIGO VIVA CRIANÇA UMA EXPERIÊNCIA COM INFÂNCIA NEGLIGENCIADA E A EXPRESSIVIDADE

Evanir da Silva Costa, Graduanda em Artes, UFRR
Luís Müller Posca, Professor de Artes Visuais, UFRR

RESUMO


Essa pesquisa mostra o impacto de Oficinas Artísticas desenvolvidas em um abrigo para crianças em situação de vulnerabilidade social. Uma narrativa sobre o ensino informal em Artes Visuais em Boa Vista-RR, com o objetivo de apresentar as crianças diversos tipos de criação, promovendo interação social. Através da arte, processos criativos foram iniciados e a sementinha foi plantada, que assim passaram a se perceber como seres expressivos.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Criança; Infância negligenciada; Abrigo infantil.

INTRODUÇÃO

Esse estudo nasce fruto de uma pesquisa para o trabalho de conclusão de cursode Licenciatura em Artes Visuais, mais especificamente da vontade dos envolvidos em demonstrar a capacidade e experiências de aprendizagem no campo das Artes Visuais, que foram trabalhadas ao longo do curso dentro de um projeto de trabalho voluntário em um abrigo infantil. Depois de muitas conversas com colegas do curso que também compartilhavam as mesmas inquietações sobre crianças com a infância negligenciada, surge o incentivo para que esse estudo acontecesse através da proposta de realização de oficinas artísticas, que acabou se tornando o tema desse trabalho. Logo, formou-se o coletivo “Arte e Diversidade”, com o intuito de desenvolver oficinas artísticas em um abrigo infantil da cidade de Boa Vista-RR, que atende crianças menores de idade, em situação de vulnerabilidade social.

No referido projeto de trabalho voluntário, propomos trabalhar algumas atividades diferenciadas com as crianças, defendendo em nossa ação, que não somente papel e lápis de cor que fazem a diferença nas pinturas das crianças, mas sim explorar seu potencial da arte através de seu próprio meio de vida, através dos materiais e com os talentos que dispomos, mediando assim essas experimentações artísticas. Procuramos buscar atividades relacionadas com pintura e diversos tipos de materiais, logo, nos questionamos como providenciar meios




de iniciar um projeto nesse abrigo infantil para assim, posteriormente desenvolvê-lo. O primeiro entrave encontrado foi que precisávamos de uma autorização do juiz, processo que durou por um período de aproximadamente um mês, entre o reconhecimento do abrigo, a autorização do juiz e o levantamento dos recursos. Ao todo, o processo burocrático durou três meses e iniciamos o projeto no mês de agosto de 2018. Depois de algum tempo, através de um cronograma elaborado para a execução do projeto, explicando como ele seria realizado, fizemos um levantamento de materiais e saímos em campo buscando empresas que poderiam doá-los. Em seguida elaboramos planos de aulas com as atividades referentes as idades das crianças. Fizemos um reconhecimento do espaço e juntamente conhecemos a então responsável pelo abrigo infantil Viva Criança, que nos recebeu muito bem e que ficou feliz com a nossa proposta. A princípio, a diretora disse “sou uma apoiadora da arte”.

Foi no contato com as crianças, que acabou surgindo o problema da pesquisa. Como a arte pode estimular as habilidades expressivas em crianças residentes em um abrigo infantil de Boa Vista-RR? A partir desses encontros, alguns objetivos foram se delineando na problematização da pesquisa. Desenvolver, através da arte habilidades expressivas em crianças residentes no abrigo infantil Viva Criança. Além desse objetivo geral, outros objetivos foram surgindo: Como proporcionar interação entre as crianças abrigadas e “oficineiros” de forma carinhosa e descontraída. Como ensinar linguagens artísticas e técnicas de artes visuais para crianças entre 07 a 12 anos de idade. Como seria incentivar o conhecimento artístico de crianças, que não tiveram nenhum, ou pouco contato com a Arte. Durante os encontros, foram coletadas as percepções dessas crianças e tais percepções misturam sentimentos diversos tanto nas crianças, quanto em nós pesquisadores, propomos por fim ampliar os conhecimentos adquiridos no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRR, a partir do encontro com as necessidades da realidade.

QUEM SÃO AS CRIANÇAS DO ABRIGO VIVA CRIANÇA

O abrigo Viva Criança é um local amplo bem distribuído, com salas de gestão e para atendimentos psicológicos, quartos, banheiros, cozinha ampla com refeitório, espaço agradável para lazer e mais uma área separada que também é utilizada pelas crianças. O abrigo abrange crianças entre as faixa-etárias de zero a doze anos de idade, que são recebidas do interior do estado de Roraima, acolhendo menores de várias classes sociais diferentes, tanto com e sem mobilidade reduzida, uma característica marcante no contato inicial com as




crianças é que elas apresentam muita sede de aprender e acima de tudo receber atenção e carinho.

Todas as crianças são atendidas por profissionais da área de saúde como enfermeiras, psicólogos, psicopedagogos e assistentes sociais. Esse acompanhamento psicológico se deve ao fato de que em muitos casos essas crianças passam, ou passaram por situações inadequadas dentro do seio familiar. Mesmo depois da adoção, ou quando retornam para a família biológica, as crianças são visitadas pelos profissionais do abrigo, tanto na capital como no interior do estado, para averiguar como está se dando o processo de reintegração familiar. Essas crianças se encontram no abrigo por diversos motivos quais sejam: maus tratos, abusos, abandono, processo de adoção e/ou por conter alguma deficiência seja ela qual for.

Ao chegar nesse espaço, foi através das atividades de pintura, que nos permitimos uma aproximação maior em relação a vida dessas crianças, ou seja, uma relação intermediada pela arte. No entanto, essa aproximação não apresentou um bom êxito em relação a saber de fato como eram suas vidas fora daquele espaço. Talvez por serem outras pessoas, diferente daquelas que eles estão acostumados no dia a dia, outros visitando o local, sabíamos que esse contato não seria de proximidade no primeiro instante, sabíamos que levaria tempo. Além do mais, algumas dessas crianças não gostavam de falar a respeito de família, não faziam questão de pinturas, então não insistíamos. Mas, além dessa aproximação afetiva, que foi sendo construída aos poucos, sentimos grande dificuldade em descobrir muitas informações sobre essas crianças, por partes dos profissionais e, também por parte das crianças, já que nem todas expressavam suas histórias e vivências até chegar ao abrigo, acreditamos que devido as marcas que tais histórias deixaram em suas vidas.

Mas, citamos algumas situações em que apesar de pouca conversa nos chamaram mais atenção e por isso as registramos em um diário de bordo que nos acompanhou em todas as oficinas, em tais situações relatadas conseguimos que mostrassem quem elas são, seus jeitos, suas manias e a falta que faz a atenção e o carinho de alguém para essas crianças.

Os exemplos abaixo, são de algumas crianças que relataram certas questões básicas, mas com muito receio em responder, talvez por vergonha, ou medo, mas no tempo delas foram se abrindo. Como todos os processos eram no chão, então em círculo deixávamos o material disposto para que pudessem estar à vontade e nesses pequenos diálogos entre eles foi possível ouvir alguns relatos como por exemplo: *“você não tem mãe”*, *“vai ficar aqui pra sempre”*, *“me abandonaram”*, entre outros. Então, a aproximação aconteceu com uma



criança de cada vez, com perguntas básicas: idade, quanto tempo no abrigo, se tem família e descrevemos algumas delas a seguir.

A.L.S.C é menina tem 12 anos de idade e é uma das crianças mais antigas no abrigo. Apesar de seu tamanho e aparência, parece ser uma criança com mais idade do que aparenta. Nos nossos momentos juntos ela relatou: “não gosto da minha mãe. Perguntada o porquê, ela disse que “é porque ela é chata”. Mas apesar de tudo, sempre que pode sua mãe faz visitas ao abrigo. Atualmente ela não se encontra mais na instituição, essa informação uma funcionária nos cedeu em meados de março de 2019, quando estivemos no abrigo rapidamente em busca dos materiais que foram produzidos pelas crianças em 2018.

E.H.Y. apesar de apresentar mobilidade reduzida, é uma menina de 9 anos, nada a impede de fazer algo que goste. Um relato marcante de um momento que nos falamos durante as oficinas foi: “há muito tempo estou aqui no abrigo. Eu gosto daqui, gosto das tias”. Segundo a diretora, em casos de criança especial (a criança é deficiente física, não tem os braços e as pernas) é mais difícil o processo de adoção.

M.C. é uma menina de 9 anos de idade, estava há poucos dias no abrigo, segundo seu relato: “vim pra cá porque meu irmão mexeu comigo”. “Não sei até quando vou ficar aqui”. E “ainda perdi minha mãe”. Dias depois que retornamos ao abrigo para continuar as oficinas, ela já não estava mais. Como os funcionários são restritos, apenas disseram que M.C havia retornado para a família.

H. é um menino de 9 anos, estava há pouco tempo no abrigo juntamente com sua irmã mais nova. Uma criança agressiva tanto em palavras como em gestos. Perguntado porquê estavam no abrigo, nos disse: “meu pai e minha mãe me deixaram aqui com minha irmã, não gosto daqui. Aqui é chato”. Por ser muito inquieto, não pudemos obter mais informações, mas segundo uma funcionária, foi devido a um ato da mãe ao tentar vender as crianças e o pai descobriu e denunciou.

Lembrando aqui que nessa pesquisa apresentamos o registro de apenas quatro crianças, embora o trabalho e o todo no processo tenham se realizado com cerca de doze crianças, consideramos que foram estas quatro as que mais se expressaram e que de alguma forma chamou-nos atenção. As demais por terem poucos registros, ou por não terem se manifestado optamos por não desenvolver maiores especificações nesse artigo.

O QUE ELAS EXPRESSAM

Através da arte, a criança não se expressa somente através de papel e lápis de cor, elas expressam seus sentimentos alegres e tristes com aquilo que tiver a sua disposição. Percebendo que com diversos materiais acessíveis, recicláveis e adaptados é possível que as crianças consigam trabalhar habilidades expressivas. Para Ostrower *apud* Parreira (2005, p.53), a expressividade não existe como algo totalmente informe sem que haja qualquer tipo de ordenação. Outro aspecto da expressividade é que ela contém um triplo sentido: a expressão, a comunicação e a transformação das relações sociais. A comunicação só se torna viável porque as formas podem, num sentido compartilhado, objetivar os conteúdos subjetivos. Essas expressões, as permitem lembrar de momentos com a família, e por alguns instantes durante as oficinas, algumas crianças relatam querer retornar para suas casas em pinturas produzidas por elas. Cada registro praticado expressando à sua maneira, seus sentimentos, emoções e sensações.

Está muito evidente que a arte é uma forma de expressão do ser humano, através de linguagem simbólica e comunicação, intuição e observação, inconsciente e consciente, conhecimento, emoção, talento e criatividade. É acolhendo as modalidades de expressões artísticas, dentro de processo e psicoterápico.


[...] ao utilizar-se de práticas artísticas como pintura, a modelagem e muitas outras tendo funções terapêuticas, postula-se a capacidade da vida psíquica organizar-se a partir delas e naturalmente deixa-se de lado os aspectos estéticos e formais de julgamento da expressão enquanto “Arte Maior” ou não. (ANDRADE, 2000, p.35)

As pinturas são uma forma de identificar o processo e desenvolvimento de uma criança, pois de certa forma é uma maneira de especialistas trabalharem em casos mais delicados, independentemente ao seu nível de idade.

Figura 1 – Tema: família. Pintura em tampas



Fonte: acervo pessoal, pesquisa de campo (2018)



O menino H. de 9 anos com temperamento muito alterado, foi um dos casos que nos chamou muita atenção que relatamos a seguir. Pouco antes do encerramento das atividades, retornamos ao abrigo para fazer exercícios com caixa de sapatos, esse que seria nosso último encontro artístico de 2018, com o propósito de abrir um diálogo sobre os diversos tipos de família, mostrando obras de arte que retratam essa temática, como por exemplo, a família moderna das obras de Fernando Botero. Traçando assim, uma comparação das famílias na nossa realidade com as famílias de outros tempos, com o objetivo de saber mais a respeito de suas origens, suas expressões e emoções. Nesse encontro durante a semana, o abrigo recebeu quatro crianças. A.C e H, que são irmãos. Percebemos claramente que pela sua expressão de humor, não estava se sentindo bem em ficar no local da oficina. Propusemos a eles que pintassem sua família na tampa da caixa como se fosse um retrato de família. Tudo estava muito bem, até que H. pintou totalmente a caixa apenas com a cor preta. A criança, no princípio fez o desenho da família com lápis HB como todos os outros, mas na pintura em preto é curioso o que relatou “essa é minha família”. Percebemos que esse gesto, poderia remeter a uma expressão de possível revolta com o seu pai, no entanto, só havia feito anteriormente o desenho de sua mãe e irmã. Em seguida, pintou de preto. Segundo Mèredieu e Derdyk *apud* Parreira:

[...]a ação sobre o mundo é uma necessidade vital para as crianças. É durante o processo de exploração do mundo que ela levanta hipóteses, cria teorias e explicações a respeito de sua própria vivência, fato que deve ser estimulado, criando espaços onde a criança possa falar de suas descobertas (2005, p. 70).

Durante a atividade referida a criança citada anteriormente, pode ter expressado um sentimento de revolta durante o processo de criação com relação ao tema e com a cor preta sobre as formas. No entanto, foi através dessa vivência que a criança expressou esse sentimento. As cores fazem parte do mundo em que vivemos, dando assim, um significado aos elementos da nossa vida, mesmo que esse significado represente um sentimento ruim. Rabello (2014) salienta que; as cores foram minuciosamente estudadas por vários cientistas, os quais observavam o caminho que a luz recorre e sua relação com o nosso psiquismo. Segundo a autora:

preto – assim como o branco pode ser tanto a junção de todas as cores como a ausência delas. É a cor das trevas, do luto, da tristeza, é a cor da noite em vários contos. O mensageiro negro traz a morte. Pode também ser relacionado a processos inconscientes. É a cor do nada, da negação ou da renúncia. Sendo assim, usar preto em seus desenhos pode tanto significar um período triste por que está passando quanto a possibilidade de ausência de tudo que aflige. Necessariamente, o preto não significa o mal, mas devemos observar o contexto, a pressão, onde é usado. Jung o

considera como a cor da germinação, isto é, do começo. É a cor a que nos permite o maior contato com o nosso inconsciente (RABELLO, p. 138).

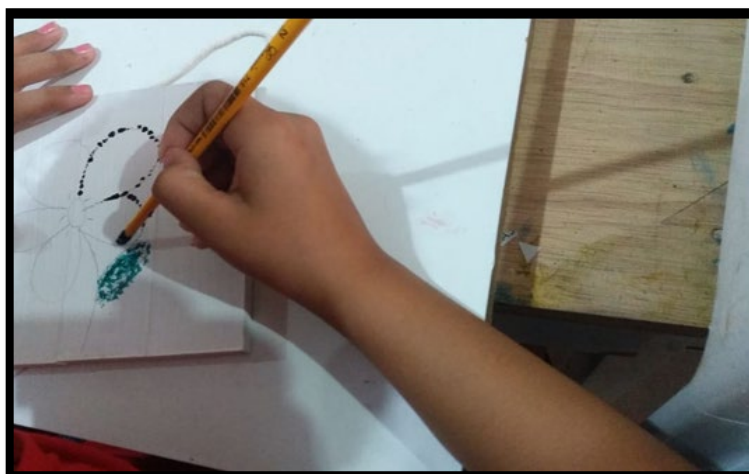
Cada criança destacava sua cor preferida, algumas misturavam cores primárias para adquirir outras cores, secundárias e terciárias. Cada uma das cores em um desenho, pode destacar uma forma de indício, ou uma possibilidade, mas que nem sempre pode ser uma relação de sentimentos, ou comportamento. Para Ostetto e Leite (2004, p.64), “os desenhos refletem a vida do sujeito, mas assim como biografias, não importa se dizem a ‘verdade’ - o que importa é a imagem que oferecem sobre si e sobre o mundo”; imagem inevitavelmente deformada pela capacidade e pelo desejo de revelar/ocultar. Para Lowenfeld e Brittainapud Parreira:

[...]quando sugerem que o produto acabado transcende o visível, pois nele estão contidos a construção do pensamento da criança, seus sentimentos e sua visão de mundo. Concordamos com Derdyk (1989) quando afirma que a atividade expressiva não se restringe ao desenhar e, portanto, toda atividade proposta pela criança será levada em consideração (2005, p.70-71).

Propomos nas atividades durante as oficinas desenvolvidas no abrigo apresentar uma interação de fundamental importância na construção de seu conhecimento de visão de mundo, obtendo assim, um produto final como trabalho de todos os processos de ensino-aprendizagem. Uma forma prática de descobrir através da pintura e de outros meios artísticos as formas em que as crianças se expressam, que podem assumir inúmeras criações, de diversas maneiras, seja o material apresentado qual for.

As expressões das crianças evidenciam seus sentimentos expressos em papel, MDF, latas e garrafas, mostrando um pouco de sua personalidade, que de outra maneira em suas falas não deixavam transparecer muito a respeito.

Figura 2 – Tema: Pontilhismo



Fonte: acervo pessoal, pesquisa de campo (2018)

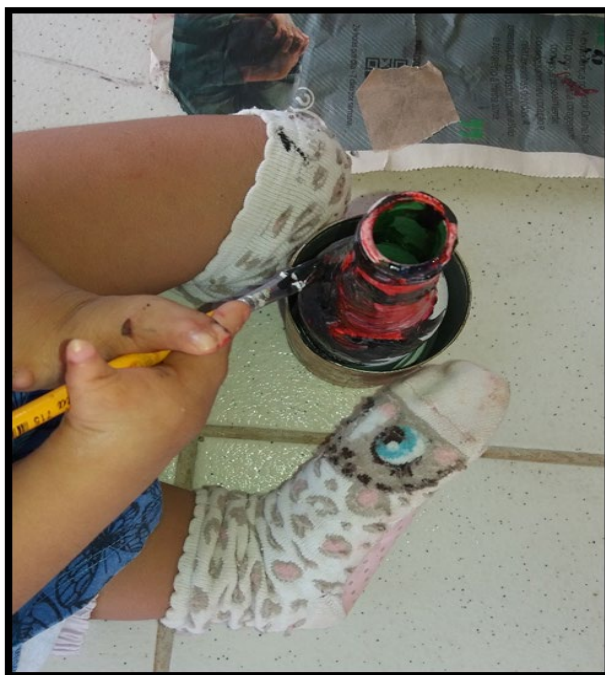
Figura 3 – Tema: Natal. Pintura em garrafas e latas



Fonte: acervo pessoal, pesquisa de campo (2018)

A.L.S.C. em todas as suas produções, sempre destacou o coração e seu nome e sempre esteve presente nas oficinas. Muito dedicada no que faz se mostrou uma criança que é prestativa em ajudar as outras. Nesse dia, A.L.S.C pintou duas garrafas utilizando pó de café e uma latapintada de vermelho, sempre destacando seu nome. As cores acima, são as que afirmou mais gostar de utilizar em suas pinturas, como pudemos constatar durante os dias das oficinas.

Figura 4 – Tema Natal. Pintura em garrafa e lata



Fonte: acervo pessoal, pesquisa de campo (2018)

E.H.Y é uma criança mais que especial, sempre carinhosa com todos e conversa bastante. Todos do abrigo gostam dela. Ela já passou pela adoção, mas retornou para o abrigo. Sempre permaneceu na Casa Lar. Em seus trabalhos, procura fazer o melhor, mas nem sempre está com ótima disposição. Em alguns momentos era carregada por algumas das funcionárias, devido sua deficiência e o cansaço e até mesmo pela colega A.L.S.C. Suas pinturas em garrafas eram mais traçadas com cores fortes e sempre usava preto e vermelho. Diz que são suas cores favoritas. Sua firmeza com objetos se dá com as duas mãos, observa-se que ela não tem os dedos completamente formados e nem todos. Mas nas pinturas com estêncil, todos seus desenhos saíram bem nítidos, apesar da intervenção em ajudá-la apenas segurando o papel e o estêncil.

Figura 5 – Tema: família. Pintura em tampas de caixa



Fonte: acervo pessoal, pesquisa de campo (2018)

A imagem acima é da menina “Alicia²⁷” de 9 anos e representa ela e o seu pai na figura. Sua vontade de revê-lo é o que expressou em seus desenhos no dia da oficina, pois o que ela mais dizia durante as interações na oficina era que ela é “a princesa do pai” e manifestava a vontade de estar com ele todo o tempo. Como estava há pouco tempo no abrigo, destacamos aqui apenas uma produção da criança.

²⁷Essa criança, aqui chamada de Alicia (codinome) não foi nomeada na pesquisa com uma sigla, pois participou de apenas 1 oficina e não nos informou seu nome completo (para transformarmos em sigla como nos outros casos).




CONCLUSÃO

O contato com as crianças foi uma experiência única no percurso dessa pesquisa. Apesar de relatarmos um contato próximo no convívio social, essa nossa aproximação aconteceu de maneira bem diferenciada do que uma aproximação entre professor/aluno em contexto escolar. Conhecer um pouco mais de algumas dessas crianças, foi um privilégio único, isso nos acrescentou mais conhecimentos e afinidades, esforços e conhecimentos, pela área da infância e a capacidade expressiva das crianças. Ainda mais acrescentando a Arte nesse meio tão sensível, envolvendo e estimulando as crianças com conhecimentos, informações tornando-as mais capazes de realizar o que realmente querem para si mesmas.

Sabemos que realmente foi um contato muito eficaz entre a arte e as crianças, pois por meio da arte é que todos nos manifestamos e conseguimos nos expressar e com as crianças do abrigo, não foi diferente. Por meio das mais complexas e completas formas de expressão do ser humano é que acabamos conhecendo mais sobre nós mesmos. Por isso foi muito importante ver na prática que nossas crianças do abrigo puderam entrar em contato com diferentes tipos de manifestação artística desde cedo, para que assim possam desenvolver mais suas capacidades de percepção, sensibilidade, imaginação, criatividade, cognição e intuição.

Com base no objetivo desta pesquisa, pode-se perceber que através da arte, possibilitamos uma aproximação entre indivíduo/cultura, que muitas vezes devido a realidade social dessas crianças é algo que passa despercebido em seu cotidiano e por meio dessa experiência ficou provado que com poucos materiais e um pouco de boa vontade, processos criativos foram iniciados e a sementinha foi plantada nesses sujeitos, que assim passaram a se perceber como seres expressivos. Para nós está bem claro que a arte é uma forma de expressão do ser humano e ver essas crianças se expressando através de garrafas, caixas de sapato é a maior prova dessa afirmação. Pois através dessa pré-disposição em se expressar acreditamos que essas crianças vão se utilizar de práticas artísticas como pintura, modelagem e muitos outros materiais, em diversos outros momentos de suas vidas exercitando diversos processos de criatividade seja em ambiente escolar ou não.

Acreditamos que para o grupo Arte e Diversidade, não foram suficientes o número dos nossos encontros no abrigo, sempre imaginamos que o projeto não está completo, faltando algo a mais, como se fosse uma sensação de derrota, faltando algo a mais. Sabemos que nesses 6 meses de oficinas no abrigo muita coisa aconteceu e se modificou em nossas vidas e das crianças também, mas sempre há uma esperança de retornarmos ao abrigo para satisfazer



a alegria e momentos únicos que poucos sabem e conhecem, ao transformar um grupo de crianças em um ambiente, que apresenta diversas sensibilidades. Os professores em sala de aula vivem tais modificações todos os dias, mas nesse contexto sensível do abrigo, acreditamos que tais experiências são potencializadas, tocando fundo nas fragilidades das crianças e ao mesmo tempo em seu amor próprio e visão de mundo.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Liomar Quinto de. **Terapias Expressivas: Arte-terapia, Arte-educação, Terapia-artística.** São Paulo: Vetor, 2000.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente (1990). **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2019.

BUORO, Anamelia Bueno. **O Olhar em construção:** uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola / Anamelia Bueno Buoro. – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

LOWENFELD, Viktor. **A Criança e sua arte: um guia para os pais.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MATA, Natália Teixeira. **Afinal o que é negligência?** Um estudo sobre negligência contra crianças. 2016. 122 f. Dissertação (Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde pública Sérgio Arouca. Rio de Janeiro, 2016.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. Cap.2, p. 31-53.

OSTETTO, Luciana E.; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores-autoria e transgressão.** 5ª ed. Papirus, 2004.

OLIVEIRA, Elizangela Aparecida da Silva, Fernanda Rodrigues Oliveira, Letícia Scarabelli, Maria Lorena de Oliveira Costa, Sâmyla Barbosa. **Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo.** Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/4850/5029>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

PARREIRA, Stella Maris de Castro Pipinis. **ExperimentAR-TE:** as oficinas de recursos expressivos em uma casa abrigo / Stella Maris de Castro Pipinis Parreira. Assis, 2005.

RABELLO, Nancy. **O Desenho Infantil:** Entenda como a criança se comunica por meio de traços e cores. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

VENTRELLA, Roseli Cassar; GARCIA, Maria Alice Lima. **O ensino de arte nas séries iniciais:** ciclo I / Secretaria da educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: FDE, 2006.



CAPÍTULO 27

OS REFLEXOS DE UMA BOA FORMAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO EDUCACIONAL

Jancen Sérgio Lima de Oliveira, Mestrando em Letras, PPGEL/UFPI

Jaqueline Salviano de Sousa, Mestranda em Letras, PPGEL/UFPI

Cleidiane Silva Pereira, Graduada em Letras, UFPI

Francisco Almeida de Sousa Neto, Graduado em Letras, UFPI

RESUMO

A formação de professores é um assunto que deve ser de interesse de todos os participantes da sociedade brasileira, pois uma boa formação docente reflete em todos os campos da sociedade. Neste capítulo, temos como objetivo refletir sobre o processo de formação de professores. Para isso, vamos discutir sobre os modelos de formação, que podem ser de perspectivas técnicas ou práticas, sobre a duração das licenciaturas. Pretendemos, também, observar como se dá as relações entre professor e aluno, além disso, refletir sobre as relações de teoria e prática dentro dos estágios. Concluimos que programas de iniciação à docência, como o PIBID e a Residência Pedagógica, são de grande importância à formação docente, pois fazem a imersão dos graduandos no contexto escolar, possibilitando a relação teoria e prática que é tão necessária na formação de professores de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Licenciatura. Estágio.


ABSTRACT

Teacher education is a subject that should be of interest to all participants in Brazilian society, as it is a good teacher education displayed in all fields of society. In this chapter, we aim to reflect on the teacher training process. For this, we will discuss training models, which can be from technical or practical perspectives, on the duration of licenses. We also intend to observe how it takes place as relationships between teacher and student, in addition, to reflect on how relations of theory and practice within the stages. Completing teaching initiation programs, such as PIBID and Pedagogical Residency, are of great importance for teacher training, as they practice immersing students in the school context, enabling a relationship of theory and practice that is so little used to teach the quality.

KEYWORDS: Teacher training. Graduation. Phase.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escola, ao longo dos anos, vem sofrendo algumas alterações em sua composição estrutural, como também nos corpos discente e docente. Antes apenas as crianças do sexo masculino tinham o direito de frequentar uma escola e evoluir em seus estudos, em contrapartida, cabia às mulheres o dever de ensinar. As mulheres eram as encarregadas de



cuidar das crianças na escola e de ensinar aquilo que a sociedade esperava que fosse ensinado. Não havia interesse em investir na formação das professoras, que eram – e ainda hoje são – chamadas de “tias” pelos alunos e pela comunidade escolar.

Este artigo pretende tecer algumas reflexões sobre a formação docente, enfocando o percurso pelas quais passou os cursos de formação de professores. O artigo está estruturado em tópicos que irão tratar sobre os modelos de racionalidade técnica e prática, as licenciaturas curta e plena, as relações sociais entre professor e aluno, além das relações entre teoria e prática no estágio e, por fim, fazer algumas considerações finais sobre como esses elementos da formação docente podem interferir no processo educacional, assim como os programas pedagógicos podem ajudar na preparação profissional do educando.


MODELO DA RACIONALIDADE TÉCNICA X MODELO DA RACIONALIDADE PRÁTICA

No Brasil, de acordo com Pereira (1999), os cursos de licenciatura, que foram criados nas faculdades de filosofia na década de 30, utilizavam o modelo da racionalidade técnica, que consistia na fórmula 3 + 1, em que futuros professores tinham 3 anos de disciplinas de conteúdos e apenas 1 ano de formação pedagógica, ou seja, valorizavam mais os conteúdos a serem ministrados do que o ensino das estratégias mais adequadas de facilitação do ensino.

Com o modelo da racionalidade técnica, os professores, após 4 anos de aulas teóricas sobre os conteúdos que iriam ensinar e, mesmo que de forma reduzida, aulas sobre como ensinar, eram jogados na escola para “aplicar” tudo o que aprenderam em seus anos de formação. Em seu artigo, Pereira (1999) traz uma analogia criada por Jacques Busquet, em 1974, na qual compara o modelo da racionalidade técnica com um utópico “curso de preparação de nadadores”:

Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal. (BUSQUET, 1974 *apud* PEREIRA, 1999, p. 112).

A analogia do curso de preparação de nadadores reflete bem esse modelo da racionalidade técnica, pois mostra que ministrar aulas teóricas aos alunos, para depois lançá-los para a parte prática apenas no fim do curso e sem nenhum acompanhamento e supervisão,



pode ser muito perigoso. Este modelo provoca uma separação entre a teoria e a prática, pois privilegia a formação teórica em detrimento da aplicação conjunta da teoria e prática no contexto de trabalho.

O modelo da racionalidade prática, em oposição ao anterior, é um modelo alternativo para a formação docente, neste “o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria sua ação pedagógica” (PEREIRA, 1999, p. 113), isto é, a atuação prática em sala de aula não é apenas o local de se aplicar os conhecimentos já adquiridos ao longo da formação, mas sim, um local em que o professor vai adquirir novos conhecimentos e, ao se deparar com situações problemáticas inesperadas, o profissional vai refletir e ter discernimento para poder compreender o problema e resolver, pois como diz Tardif (2000), os conhecimentos profissionais dos docentes exigem sempre uma parcela de improviso e de adaptação a situações inesperadas.

Para o modelo da racionalidade prática, o contato dos licenciandos com a prática docente deve acontecer desde o começo do curso, os futuros professores devem ter essa relação de proximidade de suas disciplinas teóricas e pedagógicas com a prática escolar, dessa forma, os problemas da realidade escolar vividas na prática escolar irão originar questões que poderão ser discutidas nas disciplinas teóricas.

O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. (PEREIRA, 1999, p. 114)

Pereira (1999) nos alerta que utilizar o modelo da racionalidade prática não significa que o curso de formação de professores deve privilegiar apenas a prática sem levar em conta a teoria, pelo contrário, nesta visão, a teoria e a prática devem ter o mesmo peso na formação docente, pois possuir apenas os conhecimentos científicos ou apenas os conhecimentos pedagógicos não são suficientes para ser um bom professor. Segundo Antunes (2018), o desinteresse pela teoria pode significar o desconhecimento de que a teoria e a prática são interdependentes e se alimentam mutuamente, ou seja, tem que haver um equilíbrio e conexão entre os dois eixos.



LICENCIATURAS PLENA E CURTA: PROBLEMAS NO PROCESSO EDUCACIONAL

Nos últimos anos, com o advento do progresso e aumento populacional brasileiro se tem aceitado alguns métodos quando se trata da formação docente para suprir a carência na educação pública. Um desses métodos é a chamada formação de curta duração oferecida largamente pelas faculdades Brasil a fora.

A modalidade a distância é uma forma de muitos estudantes ingressarem no ensino superior e adquirir um diploma em licenciatura em várias áreas. Nessa modalidade, geralmente, o aluno tem aulas presenciais a cada quinze dias e o restante dos conteúdos programáticos fica disponível em uma plataforma digital.


Essa modalidade se configura como formação de curta duração, pois, por mais que o aluno passe quatro anos nesse processo, ele não tem acompanhamento diário como na formação de longa duração em que os estudantes contam com aulas presenciais. Existem discussões acerca da formação plena e da curta no tange a ação docente na prática, pois

Pesquisas realizadas nos últimos 30 anos concluiu que, mesmo com os defeitos do atual sistema de formação e certificação de professores, aqueles amplamente preparados e certificados obtêm melhores resultados e são mais bem-sucedidos com os alunos do que os professores sem esse tipo de preparação. (ASTHTON; CCROCKER, 1986; EVERTSON; HAWELEY; ZLOTNIK, 1985; GREENBERG, 1983; HABERMAN, 1984; OLSEN, 1985 apud Darling-Hamond, 2000, p. 232).

Sem preparação adequada, o universitário, certamente encontrará dificuldades no momento de colocar a teoria em prática. Assim, percebe-se que num curso de formação como esse é necessário que o universitário ponha em prática sua teoria para que ele conheça que ser professor requer mais que frequentar o curso a cada quinze dias, aliás, não só a formação de curta duração deve entrar em contato com o estágio em formação inicial, como também, a de longa duração, pois

Os professores que têm mais conhecimentos do ensino e do aprendizado obtêm melhores resultados e são mais eficazes com os alunos, especialmente em tarefas que requerem pensamento de alta ordem e solução de problemas (DARLING-HAMMOND, 2000, p. 232).

Assim, com o aluno tendo mais conhecimento do processo de ensino-aprendizagem, ele não terá muitas dificuldades em lidar com a pluralidade dos alunos em sala de aula. Uma boa formação acadêmica é de extrema importância para o futuro professor, pois, é por meio dela que o aluno buscará respostas para problemas encontrados em sala de aula, caso ele não



tenha uma formação adequada, tanto os alunos, quanto o próprio professor serão prejudicados como coloca Darling-Hammond (2000, p. 233):

Professores admitidos com uma preparação curta constatam que os novatos tendem a ser menos satisfeitos com sua formação e têm maior dificuldade para planejar o currículo, ensinar, gerenciar a sala de aula e diagnosticar as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Com essas dificuldades em planejar o currículo e gerenciar a sala de aula, esses professores acabam abandonando a profissão, levando a considerar o reflexo de sua má formação, como mostra Darling-Hammond (2000, p. 234) em uma pesquisa realizada em Los Angeles em que:

Problemas resultantes da preparação inadequada encabeçaram a lista de reclamações em 20% dos candidatos de CA de Los Angeles que abandonaram os programas de capacitação de verão em 1984 e 1985, assim como a de muitos que manifestaram insatisfação.

Assim, é perceptível que para não haver insatisfação e abandono da carreira de licenciaturas, faz se necessário que os cursos de licenciaturas ponham em contato o aluno com o estágio no início de sua formação para que ele veja que ser professor vai além de estar em um curso ou apenas, ministrar aulas, com isso, ele terá mais foco em sua formação para se tornar um bom profissional.


RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE PROFESSOR E ALUNO

No âmbito educacional, é imprescindível que haja interação professor-aluno, a fim de que ocorra sucesso no aprendizado deste, isto é, para que se tenha uma prática educativa eficiente é preciso a interação social no processo de ensino aprendizagem do discente. Em vista disso, o aluno, como sujeito que está em frequente progresso na construção de seu conhecimento, busca a partir dele e de suas relações sociais na escola, fazer uma ponte com seu cotidiano e vivências, de modo a colocar na sua prática social o que foi aprendido.

Diante disso, a escola tem como função social instituir a cidadania, e, além disso, oferecer conhecimentos específicos aos estudantes, entretanto

O contexto escolar constitui, concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores. Por exemplo, veremos que a falta de recursos e de tempo e a escassez de instrumentos pedagógicos são fatores “materiais” frequentemente mencionados pelos professores como estando entre as maiores dessa profissão (TARDIF & LESSARD, 2013, p. 55-56).

Cabe ressaltar, assim, que as instituições educacionais manifestam problemas na metodologia de ensino, que por muitas vezes ainda se sobressai um ensino tradicional. E



todos esses fatores mencionados acarretam uma ineficácia no trabalho docente, uma vez que os recursos pedagógicos, por exemplo, são de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem do educando. Porém, observa-se que na prática ocorre a falta do mesmo.

Em vista disso, de acordo com as concepções de Tardif & Lessard (2013), a escola ainda repousa em um espaço social isolado do contexto comunitário, em que os alunos são submetidos a longo período de aprendizagem, e nisso resulta para os estudantes a socialização entre eles, assim como a devida instrução. Nessa perspectiva, denota que o processo educativo está baseado em novas relações sociais, as quais não apresentam ligação com a comunidade, mas sim entre os professores e alunos.


Essas relações sociais repousam num novo sistema de práticas que se chamará a pedagogia escolar: exercícios, memorização, repetição, correções e recompensas, exames, deveres, etc. Essa pedagogia apresenta três características: ela é decodificada, ou seja, é objetiva e escrita; ela é endereçada a coletividade de alunos, a grupos e não a indivíduos; finalmente, ela é impessoal e regulamentar, válida para todos os membros da organização, tanto os mestres como os alunos (TARDIF & LESSARD, 2013, p. 58).

Com isso, ao tratar do novo sistema de práticas ressalta a ideia das mudanças no âmbito escolar como, por exemplo, as atitudes e os comportamentos dos estudantes a partir desses novos métodos, os quais irão ser controlados e vigiados, com a finalidade de obter a obediência. Assim, para Tardif & Lessard (2013, p. 58), “enquanto espaço social novo, a escola vai definir, portanto, através dessas atitudes e comportamentos, um novo registro de relações sociais entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem”.

ESTÁGIO: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Sabe-se que nas diferentes áreas de formações profissionais, têm-se a disciplina e/ou campo de estudo, que corresponde ao estágio. Este, na maioria das vezes, não é tido como associado aos conteúdos teóricos, e acaba sendo visto como se fosse, apenas, atividade prática. No sistema educacional, principalmente, nos cursos de formação docente de caráter especial, a desvalorização das atividades de estágio é cada vez mais intensa e nitidamente percebida, por meio das reduções das cargas horárias, através de cortes financeiros, etc.

No entanto, alguns grupos de pesquisadores, professores e estudantes, já compartilham a ideia de que, no estágio, a teoria e a prática devem estar e permanecer inteiramente ligadas, para que, de fato, o trabalho e aprendizagem aconteçam de forma mais consolidada e eficiente. Segundo Pimenta e Lima (2006), o estágio deve ser entendido como uma oportunidade de investigar, refletir e intervir no ambiente escolar como um todo, ou seja, de



modo que englobem professores, alunos e a sociedade. As autoras ressaltam, ainda, que já existem grupos isolados, que vêem o estágio como um caminho para se desenvolver muitas pesquisas.

É importante destacar, que os estágios dos estudantes que estão em formação docente, é, a princípio, baseado na observação de aulas ministradas por professores que já estão inseridos no mercado, resultando num processo de imitação, reprodução e quando necessário, com algumas alterações nos modelos da prática docente. Isso corresponde ao estágio exercido como uma prática de imitação de modelos, o que acaba por mecanizar as formas de ensino e, conseqüentemente, comprometer o desenvolvimento dos alunos e dos próprios professores em formação.

Outra concepção equivocada com relação à prática docente, é que a instrução pode ser realizada, baseada, puramente, em técnicas e/ou habilidades de ensino, quando na realidade, é imprescindível que o estagiário, e até mesmo o professor formado, tenha a capacidade de refletir sobre suas práticas e buscar novas estratégias capazes de promover e construir o conhecimento com os alunos, pois como ressalta Pimenta e Lima (2006, p. 9):

A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. Tanto é que frequentemente os alunos afirmam que na minha prática a teoria é outra.

Na busca de refutar a dicotomia entre teoria e prática Pimenta (1994 apud PIMENTA & LIMA, 2006, p.14) diz que, o estágio “não é atividade prática, mas atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade”, ou seja, a partir de toda a bagagem teórica que o estagiário possui, ele será capaz de refletir sobre a realidade que envolve a escola e desenvolver atividades que aprimorarão sua formação, e promoverão melhores condições de ensino e aprendizagem dos alunos.

Assim, é possível perceber que o estágio corresponde a um dos importantes componentes curriculares dos cursos de formação docente, e que, portanto, deve ser exercido com muita responsabilidade e comprometimento, tanto por parte dos professores orientadores, como pelos alunos que ainda se encontram em formação acadêmica. Dessa forma, como mencionado acima, o estágio permite muitas possibilidades de pesquisas, projetos e estudos que envolvam as diversas situações vivenciadas no contexto escolar e, claro, possíveis estratégias de soluções para muitos problemas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante considerar que no processo de formação do aluno, na graduação, como futuro professor, o percurso traçado por ele a fim de obter experiência é de fundamental importância, uma vez que o contato com a sala de aula oferece aprendizados que completam a bagagem teórica estudada. Ao estabelecer essa relação entre teoria e prática, promove uma formação mais eficaz e significativa, sem grandes deficiências na ação docente, buscando suprir falhas durante o desenvolvimento do graduando.

Assim, a inclusão de programas cuja finalidade é aprimorar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, busca tratar da imersão dos mesmos na escola, desenvolvendo atividades e projetos que exercitem a prática profissional docente. Para isto, além do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi implementada a Residência Pedagógica (RP). O primeiro que antes não tinha a restrição do período do estudante, agora só permite para aqueles que estão nos anos iniciais do curso, enquanto a RP é voltada para os alunos que estejam cursando a partir do quinto período.

Portanto, cabe notar a funcionalidade e importância de tais programas durante a formação do discente na condução das atividades desenvolvidas na escola, as quais estabelecem a relação teoria e prática. Nesse sentido, fortalece tanto os conteúdos estudados, como a parte da execução e elaboração de projetos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, june 2015. ISSN 2237-9983.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, Dec. 1999.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF Maurice, LESSARD Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência para profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Edição 8, Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.



CAPÍTULO 28

PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Ana Gabrieli Marques Silva, Graduada de Linguagens e Códigos –
Língua Portuguesa, UFMA

Bruna Cruz Magalhães, Mestra em Saúde do Adulto, UFMA

Charlyan de Sousa Lima, Doutorando em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento, Univates

RESUMO


O presente trabalho visa tecer discussões acerca dos papéis diversos e complementares dos agentes de letramento, bem como abordar as práticas e os desafios para a formação do sujeito leitor de literatura, pois quando colocada em contato com o aluno e praticada da maneira correta pode acarretar inúmeros benefícios ligados a autonomia, expressão, argumentação e outros fatores.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Leitura. Professor

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade com necessidades vigentes de leitura, para tudo usamos essa prática e estamos em contato com ela desde o acordar até o dormir, pensando nesse fator, quando falamos de literatura, automaticamente somos levados a refletir sobre a prática de leitura, uma vez que sem esta é quase inviável a compreensão de algo literário. Porém podemos ressaltar alguns aspectos sobre a literatura, que estão presentes em nosso cotidiano desde a formação da sociedade, pois a compartilhamos não somente pela leitura, mas também pela narração, interpretação, e dramatização, está inserida nos mais variados meios de produção, na música, no teatro, nos livros, textos, e em alguns momentos até na roda de conversa (Cosson, 2019).

E por estar tão presente que se faz necessário uma perpetuação da sua propagação, isto é, mais pessoas precisam compreender que a literatura faz parte de nossas vidas desde os primórdios, sendo por meio dela que conseguimos deixar nossas marcas na sociedade, pois as histórias que sabemos hoje de nossos antepassados é graças a literatura e suas vertentes, graças a seu poder de atemporalidade. É quase impossível viver e não ter um contato com ela, nem que seja mínimo, em algum momento de nossas vidas iremos nos deparar com ela (COMPAGNON, 2009).



Há quem diga que a literatura é a arte da palavra, geralmente esse conceito é apresentado à alguns alunos quando começam a estudar literatura, porém mais do que a arte da palavra, podemos atribuir um outro conceito, isto é, considerar a literatura como a arte que representa a vida humana, mas vale ressaltar que não são os únicos conceitos. Uma vez tomado conhecimento de tais conceitos, na verdade, informações acerca da literatura, passamos a ver o processo de formação de leitores literários ainda mais necessário, não somente como uma atividade escolar, com a intenção de completar uma grade curricular, mas sim uma ação social, pois uma vez que a escola e os professores contribuem na formação de leitores literários, estes passam a compreender a vida nas entrelinhas, isto é, a literatura contribui para a formação dos indivíduos, nos mais variados aspectos da vida (CÂNDIDO, 2017; COMPAGNON, 2009).

Partindo dessas discussões e afirmações, o presente trabalho visa tecer discussões acerca dos papéis diversos e complementares dos agentes de letramento, bem como abordar as práticas e os desafios para a formação do sujeito leitor de literatura, pois quando colocada em contato com o aluno e praticada da maneira correta pode acarretar inúmeros benefícios ligados a autonomia, expressão, argumentação e outros fatores. Ressaltando que quando repassada de maneira correta a literatura muito tem a contribuir na formação de indivíduos, porém não é uma atividade de responsabilidade somente dos professores, mas sim uma atividade conjunta levando em consideração o ambiente social-familiar, a realidade social e escolar.

Construído com base em pesquisa bibliográficas, de caráter qualitativo, este trabalho buscou reunir pensamentos de diversos autores que abordam conceitos e informações pertinentes para a construção deste, fazendo uma ponte entre pensadores mais antigos e mais recentes, confirmando então a ideia de que a literatura, bem como a formação de leitores literários são temas recorrentes de pesquisas e debates, por diversos envolvidos na área de educação.

O trabalho apresenta uma estrutura voltada em seções nas quais a primeira aborda sobre a importância do ensino de leitura e literatura, ressaltando alguns problemas e desafios que surgem nesse processo, a segunda seção visa apresentar novos agentes de letramento além do professor, colocando então os pais e os responsáveis como agentes fundamentais no acompanhamento, incentivo e valorização do aluno leitor de literatura.



ENSINO DE LEITURA E LITERATURA

As discussões envolvendo a literatura e a prática leitura literária tem gerado inquietações conjuntas não só da parte dos educadores, mas de professores em formação, pesquisadores, gestores e profissionais de áreas afins. Debates surgem, pois, a literatura segundo Cândido (2017), além de ser apresentado por ele como uma necessidade do indivíduo, constituindo assim um direito; a literatura é a manifestação de todos os homens universalmente, porém aqui não cabe a discussão acerca dos conceitos de literatura, uma vez que este é vasto, sendo impossível a escolha de somente um ou alguns para defini-la.


Para salientar, Eagleton (1943) e Compagnon (2009) após abordarem algumas tentativas de definir a literatura, chegaram em um senso comum de que ela é um fim em si mesma, isto é, sem justificativas, conceitos pré-definidos, considerando então a definição de literatura a própria literatura.

Rildo Cosson (2019, p.33) afirma que “saber ler, apropriar-se da escrita, não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana [...], mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar, e interpretar a vida e o mundo que vive”. Partindo dessa afirmação, ressaltamos a importância da prática de leitura, não por seu poder de elevação social, mas por seu poder de instrução, fruição, prazer, deleite.

É preciso desconstruir a ideia de que precisamos ler para nos tornarmos pessoas bem sucedidas, uma vez que a leitura não tem essa função de elevação social, não por si só, mas ao mesmo tempo é nítido que aqueles que não sabem ler, vivem à margem da sociedade, pois é quase inviável vivermos em uma sociedade em que para quase tudo precisamos ler, sem saber ler, pois:

A leitura torna o homem completo, a conversação torna o homem alerta e a escrita torna o homem preciso. Eis porque, se o homem escreve pouco, deve ter uma boa memória; se fala pouco, deve ter a mente alerta; e se lê pouco, deve ter muita malícia para parecer que sabe o que não sabe. (BACON 1996, p.439 apud COMPAGNON 2009, p.29)

Nesse ponto encontramos a interseção entre a leitura e literatura, uma vez que entrando em contato com a esta praticamos uma conversa entre o texto lido, o que o autor quis dizer e interpretação do leitor. Estas duas precisam andar juntas durante toda a formação dos indivíduos, seja na escola ou em qualquer outro ambiente, é necessário desprender os alunos da ideia de ler por ler, ou ler para adquirir nota, ler por isso ou por aquilo, precisamos incentivá-los a ler por gosto, por prazer, por fruição. Isto é, a leitura faz-se necessário para as



diversas áreas da vida, e a leitura de literatura da mesma forma, pois segue uma linha atemporal, ou seja, independente da época em que foi escrita, jamais perderá seu valor, “[...] ler é um diálogo que se faz com o passado e uma conversa com a experiência dos outros” (COSSON, 2019, p.33).


Para Santos e Souza (2019), um dos fatores que levam alguns alunos a verem a literatura como algo de desprazer, são traumas carregados durante a vida, causados por uma experiência ruim que aconteceu outrora, com um professor, uma disciplina específica. O ensino de leitura literária não deve ser visto e nem repassado aos alunos como uma obrigação, mas inserida cotidianamente na rotina do aluno para que este descubra o prazer de ler, nem tampouco deixar que a literatura se torne uma disciplina metódica, focada somente em informações acerca de autor e obra, bem como os períodos em que foram escritas, a literatura precisa ser lida, analisada, apreciada, vivenciada, e não só estudada estruturalmente.

A ESCOLA, O PROFESSOR, OS PAIS E SEUS PAPEIS NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Há quem diga que é papel do professor formar leitores de literatura, mas o que pouca gente sabe, mas deveriam saber, é que o problema de formação de leitores não começa na escola, mas sim na formação de alguns professores, uma vez que estes precisam ser íntimos da prática de leitura, pois, em algum momento de sua formação pode ter passado despercebido fatores importantes relacionado ao ensino de literatura.

Segundo Santos e Souza (2019), isso acontece pela forma tradicional que é empregado nas escolas o ensino de leitura, isto é, a atividade feita é superficial, buscando extrair somente respostas envolvendo a estrutura do texto, e não a compreensão do aluno sob o texto lido. Um outro fator também apresentado por eles é a dificuldade de destinar e preparar aulas voltadas para a prática de leitura literária, uma vez que o currículo, principalmente das séries iniciais, é carregado de assuntos, levando então alguns professores e gestores escolares a focar no currículo e deixar segundo plano a prática de leitura. Tal fato não deve ocorrer, pois até que o aluno desenvolva seu gosto, próprio, para leitura é necessário um contato constante, portanto:

O desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida afora, através das influências da atmosfera cultural geral e dos esforços conscientes da educação e das bibliotecas públicas. [...] III. A identificação com ideais e pessoas para os quais o indivíduo é orientado, como pais, amigos, professores, bibliotecários etc., contribui imensamente para uma atitude positiva em relação à leitura [...] (BAMBERGER, 1995, p. 92).



Em concordância, defendemos a ideia de uma prática de leitura constante, é nesse momento que o professor deixa de ser o único responsável nessa formação, uma vez que se faz necessário um acompanhamento de pais e responsáveis, e também participação constante no incentivo à leitura literária. Precisamos desfazer a ideia de que a leitura literária só deve ser feita em sala de aula, ou que é total responsabilidade da escola promover espaços de leitura, quando na verdade deve ser um trabalho conjunto, entre os pais, os professores, a escola e o principal afetado, o aluno.

Leitores se formam mesmo é através de suas próprias leituras, e estas se dão em diversos espaços sociais, em diversos momentos de vida, em diversos momentos de relacionamentos humanos, em diversas circunstâncias culturais. [...] A formação de leitores sedes envolve o tempo todo, ao longo da vida inteira, às vezes com lentidão, às vezes com dificuldades, às vezes com um ritmo alucinado e surpreendente para o próprio sujeito que se perde em suas leituras. (PAULINO, 2007, p. 146).

Analisando a fala de Paulino, podemos observar que o gosto pela leitura não é algo obrigado, e sim voluntário, isto é, o aluno só construirá um gosto pela leitura se este mesmo quiser, porém isso não isenta o papel do mediador nesse processo- o professor. Stephani, Neiva e Tinoco (2019) defendem a ideia de um professor leitor, pois assim servirá e interferirá diretamente no despertar pelo gosto da leitura nos alunos. Eles também fazem menção a perspectiva de trabalho de Magda Soares (2002), considerando que a leitura é uma prática social, isto é, para sua efetivação precisa-se criar condições sociais e apresentáveis para os leitores, partindo dessa ideia, inerimos outra vez a escola com sua função de criar condições mínimas e necessárias para esta prática, construindo bibliotecas, disponibilizando livros de literatura, e espaços para a leitura de livros dentro do ambiente escolar, e após sair dali, inicia o papel dos pais, incentivando seus filhos a lerem, comprando livros, debatendo com eles sobre os conteúdos lidos, e lendo junto.

Os desafios para a formação de leitores literários serão constantes, falta de recursos, professores despreparados, alunos sem interesse, professores trabalhando sozinhos, escola sem condições, sem suporte, falta de livros. Tudo isso acontece, e irá continuar acontecendo, mas como pesquisadores e educadores precisamos passar por cima destas e promover aos nossos alunos meios que os ajudem a se encontrar com a leitura literária, envolvendo os pais e toda a escola nesse processo, para que todos trabalhem em consonância e em conformidade em prol dos alunos, contribuindo assim para a formação de um indivíduo letrado, capaz de produzir seus próprios ideias e conquistar um lugar que é de direito em um meio social tão concorrido que é a vida.



CONCLUSÃO

Em suma, as discussões aqui apresentadas giram em torno de algumas afirmações: é necessário incentivar a prática de leitura, formar leitores literários, e os professores não são os únicos responsáveis nesse processo. Apesar da pouca quantidade de trabalhos abordando o papel dos pais e responsáveis nesse processo, não podemos deixar de lado sua fundamental importância durante o acompanhamento, e até mesmo, se necessário partir dos pais a realização do primeiro encontro literário entre seu filho e o livro.

Promover a leitura literária, é dar oportunidades aos alunos de construir sua própria história, baseadas em experiências vivenciadas por outros, isto é, experiências narradas na literatura. A importância da literatura na formação dos indivíduos é um tema que não deixará de ser constante, tendo em vista que sempre estamos aprendendo algo novo. A literatura promove aos leitores uma vivência com base na experiência do outro, o autor, levando o leitor a construir seus próprios traços de independência argumentativa com base em conteúdos lidos.

Os professores precisam tomar para si a tarefa de antes de formar leitores, tornar-se um leitor, pois é de suma importância ter em sala de aula um exemplo, e uma história capaz de incentivar cada um a buscar a sua própria experiência literária. A escola não deve andar só, os recursos são poucos, o calendário apertado para dar conta de tantos conteúdos para um único ano letivo, mas cabe a esta buscar meios possíveis para que os alunos tenham a oportunidade de ler, ressaltando que ler, jamais será um atraso de conteúdo, pelo contrário, a literatura é capaz de se tornar interdisciplinar sempre que possível.

Falar de literatura é girar em torno de sua importância inegável, portanto, jamais devemos deixar que ela se torne apenas uma disciplina metódica, ou um meio de avaliação, pelo contrário, a literatura deve ser vista como um meio de formar pessoas, instruí-las acerca de tudo que gira em torno de nossa vida, deleitando-nos em linhas e entrelinhas carregadas de sentidos e experiências diversas provocadas a cada passar de páginas. Os alunos precisam entender e vivenciar a literatura.



BIBLIOGRAFIA

BAMBERGER, R. *Como incentivar o gosto pela leitura*. São Paulo: Ática, 1995.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 6. ed. Riode Janeiro: Ouro sobre azul, 2017. p. 171-193.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, R. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. 1.ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura**: uma introdução; tradução Waltensir Dutra; 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PAULINO, M. das G. R. O mercado, o ensino e o tempo: o que se aprende com a literatura que se vende? In: PAIVA, A. et al. **Literatura**: saberes em movimento. Belo Horizonte: CEALE; autêntica, 2007.

SANTOS, C. J.S; SOUZA, J.B. Formando leitores: Uma proposta de ensino do texto literário. **Revista Científica do UniRios**. 1. p.135-146, 2020.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A., BRINA, H. MACHADO, M. Z. (orgs.). **A escolarização da leitura literária**: O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STEPHANI, A. D; NEIVA, S. M. S. F; TINOCO, R. C. Formando professores leitores: uma reflexão sobre as ações desenvolvidas no curso de pedagogia - Parfor na UFT, campus de Arraias. In: SILVEIRA, É. L.; BATISTA, M. R. (Orgs.) **Ensino de literatura e de leitura literária**: desafios, reflexões e ações. Porto Alegre: Editora Fi, 2019. p. 15-46.



CAPÍTULO 29

ROBÓTICA: MITIGAR OS PROBLEMAS EDUCACIONAIS NAS ESCOLAS LOCAIS DE SANTA RITA – PB

Álefe de Lima Moreira, Técnico em Informática, IFPB
Ravane Mayara da Silva Souza, Técnica em Informática, IFPB
Augusto Miguel Faustino dos Santos, Técnico em Informática, IFPB
Francisco Cassimiro Neto, Mestre em Ciência da Computação, IFPB


RESUMO

Dificuldades em competências básicas nas áreas de linguagem e cálculos estão fortemente presentes nos estudantes oriundos do Ensino Fundamental e Médio de escolas locais da cidade de Santa Rita, na Paraíba e ingressantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, ao ponto de ser aplicado um programa extracurricular, na tentativa de saná-las. Neste contexto, faz-se necessárias medidas que mitiguem esses problemas, como a aplicação de metodologias pedagógicas que visem ajudar na melhoria da qualidade do ensino. Considera-se também, que nas últimas décadas, o advento da tecnologia da informação e da robótica, é uma realidade cada vez mais constante, pois ela está presente na nossa casa, no trabalho e na escola no que tange ao entretenimento, a criatividade e a produtividade do estudante. O uso da robótica é uma ferramenta que visa contribuir com a melhoria do intercâmbio ensino-aprendizagem. Seu uso já se faz presente em metodologias pedagógicas. Santa Rita possui estruturas para tal atividade, porém a escassez de profissionais capacitados para executar essa tarefa faz com que a robótica não seja uma ferramenta funcional de ensino dentro das escolas da cidade. Algumas já possuem kits de robótica que são subutilizados, já outras estão iniciando seus projetos. Assim este projeto visa mitigar os problemas educacionais nas escolas locais de Santa Rita - PB por meio da robótica, e incentivar a inserção e prática da robótica no processo de ensino-aprendizagem fazendo com que o estudante adquira conhecimento de várias disciplinas na solução de problemas reais.

PALAVRAS-CHAVE: Robótica; Intercâmbio Ensino-Aprendizagem; Interdisciplinaridade; Problemas Educacionais.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 em seu artigo 206, inciso I, declara a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), e no inciso VII, a “garantia no padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). O ensino de qualidade é garantia universal e irrevogável, mas a realidade é diferente do que prevê a Constituição. Uma breve análise mostra problemas na educação brasileira e seu histórico elitismo ainda se fazendo presente. Segundo as notas da Prova Brasil de 2013 na cidade de Santa Rita, Paraíba, as escolas estaduais obtiveram nota 2.8 considerando a oitava série e o nono ano, já nas municipais foram 2.3 nas mesmas séries. Já a média brasileira no mesmo ano



e séries foram 4,0, para as estaduais, e 3,8, para municipais (INEP, 2016). Tal fato demonstra o quanto o município de Santa Rita precisa melhorar a qualidade de ensino, considerando como base a média brasileira que já não é muito boa. Dificuldades em competências básicas nas áreas linguagem, lógica e cálculos estão presentes nos estudantes oriundos do ensino fundamental de escolas locais. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), campus Santa Rita, por exemplo, tem aplicado um programa extracurricular, para sanar estas deficiências.

Para VYGOTSKY (1998) a aprendizagem é baseada principalmente no relacionamento das pessoas e caracteriza mudança de comportamento, pois desenvolve habilidades. No caso da robótica, são desenvolvidas da interação com os robôs, componentes dos grupos e a mediação do professor. Já GALLO (2002) diz que “para pensar problemas híbridos, necessitamos de saberes híbridos, para além dos saberes disciplinares”. Na robótica os problemas requerem conhecimentos de várias disciplinas para a ação dos estudantes na resolução de desafios reais. Os mesmos precisam refletir, comunicar e agir sobre a confecção e atuação dos robôs. Soluções criativas para que o robô possa resolver diversos desafios como os das competições, como seguir linha e resgatar objetos.

A aplicação do projeto não só fará com que os estudantes do IFPB, campus Santa Rita, adquiram os benefícios quanto ao desenvolvimento dos robôs, mas que os mesmos sejam multiplicadores e educadores de estudantes e/ou professores da rede pública de ensino da cidade de Santa Rita, promovendo os mesmos benefícios a este grupo mais abrangente.

As atividades relacionadas não demandam necessariamente o uso de Internet ou de recursos que ainda não estejam disponíveis nas escolas, como é o caso dos kits de robótica. Além disso, o planejamento escolar não será afetado, pois pretende-se atuar juntos aos professores no turno das aulas, ou participando dos grupos de robótica que já estão ativos nas escolas.

METODOLOGIA

A execução do projeto de Robótica está desdobrada em sete fases. Estima-se que um ciclo possa ser cumprido ao longo de seis meses. Os bolsistas (Figura 1) se farão presentes na escola durante este período para conduzir os trabalhos com os professores.

1ª Fase – Planejamento com os professores das escolas contempladas: O início do trabalho acontece com a apresentação do projeto nas escolas para os professores, direção,

equipe pedagógica. Este momento é importante para todos tomarem ciência dos objetivos e procedimentos do projeto. O resultado é a escolha da turma ou grupo que participará, os assuntos que serão tratados no desenvolver do projeto e o seu cronograma de execução. Ficarão acertadas as contribuições dos professores e em que momentos eles atuarão junto à turma nas etapas posteriores. A participação do professor é essencial na escolha da temática que será o norte para a forma com que os conteúdos serão explorados. Será analisado como as diversas disciplinas podem contribuir na formação e construção dos robôs. Também será realizado o levantamento dos equipamentos e kits que as escolas já possuem, bem como sua organização para posterior uso, e possível complementação destes para o prosseguimento a conteúdo do projeto.

2ª Fase – Motivação: Este será o momento em que os alunos do projeto apresentarão o conceito de robótica para as turmas. Serão abordados, em aulas, sobre como funciona e o que é um robô, e introduzir conceitos de programação (Figura 1). A programação e montagem de robôs somente ao ponto de fazê-los funcionar em atividades básicas, como se mover. Alguns robôs serão demonstrados na ocasião para que os estudantes possam se familiarizar gradativamente com os conceitos (Figura 2). Essa será uma ação de incentivo para que todos se envolvam.

FIGURA 1 – REUNIÃO PARA EXPLICAÇÃO DE CONCEITOS BÁSICOS²⁸



Fonte: autores (2019)

3ª Fase – Programação e eletrônica básica: Neste momento será ensinado conceitos básicos de programação e eletrônica e como os alunos poderão inserir esse conhecimento na

²⁸Os indivíduos de costas são os alunos. Os indivíduos de manga verde, camisa preta e o de camisa branca meio abaixado são autores do projeto.

construção de seus robôs. O objetivo desta etapa é inseri-los nas áreas de conhecimento de programação e eletrônica.

4ª Fase – Projeto físico dos robôs: Após a nivelção de conhecimento dentre os estudantes e a inserção de conhecimentos acerca da programação em sua complexidade, é proposto a montagem e a execução de seus próprios robôs de acordo com seus projetos. Os estudantes serão levados a refletir em conceitos de outras disciplinas como física e matemática. Os robôs serão montadores usando as peças do kit Fischertechnik TXT Controller, mas a central de controle será coordenada por um Arduino


FIGURA 2 – BOLSISTAS MONTANDO UM ROBÔ PARA APRESENTAR AOS ALUNOS DAS ESCOLAS CONTEMPLADAS



Fonte: Autores

5ª Fase – Dando funcionalidade aos robôs: Nesta etapa será mostrado conceitos mais avançados de programação para que os estudantes envolvidos no projeto possam desenvolver e programar seus respectivos robôs e fazer com que eles cumpram o propósito de seus projetos.

6ª Fase – Simulação dos problemas: Nesta fase os estudantes irão testar se a programação do robô foi realizada de acordo com problemas propostos, semelhante às de competições de robótica. Eles poderão construir conhecimentos durante este processo de testes, já que irão simular o que já foi programado nos robôs no cenário construído. Alguns testes serão feitos: o ângulo que o robô gira está adequado, se os robôs foram programados para andar a distância correta e no tempo estimado, dentre outros. Depois de detectar as possíveis falhas, o grupo (monitores do projeto) responsável por cada robô ajudará os



estudantes a ajustarem a programação dos projetos para atender a condições idealizadas no princípio.

7ª Fase – Competição entre equipes: Essa é a última fase do projeto, na qual a construção final será exposta entre os estudantes da escola para promover uma competição saudável, a fim de motivar cada vez mais os estudantes. O robô da equipe vencedora, disputará com um outro robô desenvolvido pelos estudantes do 3º ano de informática do IFPB, Campus Santa Rita.


DESENVOLVIMENTO

Nos últimos anos, as pesquisas em robótica tem desenvolvido artefatos não só para a indústria automobilística e têxtil (suas primeiras aplicações), mas também para o agronegócio, indústria bélica, alimentícia, entretenimento, etc. Recentemente, a robótica chegou às escolas. Nesse setor, a robótica toma um nova forma, deixa de ser eminentemente para produção de robôs para se constituir um novo mediador no processo de ensino-aprendizagem (D'ABREU, 1999).

Robótica Educacional pode ser definida como “um ambiente onde o aprendiz tenha acesso a computadores, componentes eletromecânicos (motores, engrenagens, sensores, rodas etc.), eletrônicos (interface de hardware) e um ambiente de programação para que os componentes possam funcionar” (SANTOS e MENEZES, 2005).

Segundo FRANCISCO JÚNIOR, VASQUES e FRANCISCO (2010) a construção dos projetos de robótica demanda também tolerância e persistência por parte dos alunos. É necessário estabelecer relações entre proposta, execução e construção de uma ideia; sistematizar raciocínios abstratos, lógicos; trabalhar em grupo, com colaboração e negociação de argumentos; participar ativamente na formulação de hipóteses, refletindo e avaliando as diferentes etapas e procedimentos. A experiência da robótica no contexto educacional é capaz de promover e maximizar a cooperação, o diálogo, a interação, a participação pela via da consciência autônoma que, por sua vez, permitirá aos sujeitos situar-se uns em relação aos outros, sem que as particularidades e singularidades sejam suprimidas. Tais aspectos, conforme Piaget, representam a principal finalidade da educação e da escola.

Já ZILLI (2004), defende que a robótica educacional pode desenvolver as seguintes competências: raciocínio lógico, habilidades manuais e estéticas, relações interpessoais e intrapessoais, integração de conceitos aprendidos em diversas áreas do conhecimento para o




desenvolvimento de projetos, investigação e compreensão, representação e comunicação, trabalho com pesquisa, resolução de problemas por meio de erros e acertos, aplicação das teorias formuladas a atividades concretas, utilização da criatividade em diferentes situações, e capacidade crítica. Logo existem valores quando da construção de um robô que são essenciais no processo educativo: a interação com pessoas do grupo, promove o diálogo e intercâmbio de ideias, aceita de forma dialógica as soluções propostas; a resolução de problemas reais, nos quais primeiramente abstrai-se as soluções para colocá-las em práticas por meio de manuseio de ferramentas; o uso de conhecimento híbridos de várias disciplinas como matemática, física, eletricidade, raciocínio lógico, etc; a organização de ideias e atividades na forma de projeto que gera um produto final tangível que pode participar de competições de robótica; o fascínio e interesse promovido pela construção de um robô autônomo.

SANTOS e MENEZES (2005) desenvolveram um projeto de robótica para estudantes do nono ano com o objetivo de sanar dificuldades da disciplina de Física: com um ambiente mais motivador e prático observar a aquisição dos conceitos de espaço, velocidade, força, etc. Neste projeto foram aplicados questionários antes e após a oficina de robótica, o que demonstrou que os estudantes se apropriaram dos conceitos explorados.

No Brasil, relatos evidenciam a existência de desafios ao incorporar a robótica no contexto escolar. O caso da Escola Luciana de Abreu de Porto Alegre/RS, em 2007, ao oferecer um curso gratuito acerca do uso da robótica, percebeu a grande resistência por parte de seu corpo docente, o que gerou como consequência a não participação de alguns professores. No colégio Dante Alighieri em São Paulo, percebeu-se a necessidade de uma capacitação dos docentes, sendo este um principal problema, pois, os professores precisaram se adaptar ao contexto da tecnologia no âmbito escolar. Sentindo-se incapazes de aprender, provocaram resistência nos momentos de capacitação.

O modelo de aprendizagem baseada em projetos (ABP), é uma técnica que propõe a construção de conhecimento através do longo processo de pesquisa para responder uma pergunta complexa, desafios ou problema real do cotidiano (LORENZONI, 2016). Com isso o projeto de robótica se propõe a levar desafios e ajudar os alunos a resolverem eles através da robótica e automação.

Nas visitas às escolas locais para parceria, foi percebido que uma delas já tinha iniciada seus projetos com robótica. Ela possui kits de robótica que estão subutilizados. Não há professores/instrutores suficientes e capacitados para uso destes kits adquiridos.




Organizamos e os catalogamos. Eles são de uso variado, dependendo da disciplina a ser abordada como física, química e biologia. Em outra escola, existe um grupo de robótica em fase de iniciação. Junto com os professores da escola, estaremos organizando os equipamentos necessários, ajudando na ministração de assuntos correlatos como lógica de programação e eletrônica. Ela também visa a participação em competições de robótica, como olimpíadas. Ou seja, as escolas locais já perceberam as vantagens do uso da robótica na formação de seus estudantes, mas estão com dificuldades de implementá-la.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a execução do projeto, foi obtido os seguintes resultados:

- Foi compartilhado e adquirido o conhecimento sobre robótica com os participantes das escolas contempladas;
- Foi instigado a prática e uso da robótica como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem;
- Foi promovido o trabalho em equipe entre os componentes da equipe de desenvolvimento, visando o intercâmbio de conhecimento entre os mesmos;
- Foi promovido a capacidade de resolução de problemas interdisciplinares;
- Foi adquirido conhecimentos específicos da área de robótica e programação;
- Foi realizado a aquisição de conhecimento de várias disciplinas, como física, matemática, química, no desenvolvimento do projeto do robô bem como na resolução dos desafios do mesmo;
- Foi promovido uma disputa entre os projetos dos alunos e eleger, dentre eles, o vencedor;
- Foi promovido a capacidade de resolução de problemas interdisciplinares com uso de programação e robótica;
- Foram Apresentados os resultados obtidos em exposição de eventos mostrando a aplicabilidade e os benefícios do uso da robótica como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem;
- As escolas envolvidas conseguiram melhor aproveitar o seu material de robótica.



- No mínimo um artigo foi produzido para publicação dos resultados em eventos de pesquisa e extensão, bem como em revista específica, para divulgação dos trabalhos realizados e seus resultados.

CONCLUSÃO

Originalmente, o projeto pretendia levar os estudantes, das escolas parceiras, para a OBR, mas pela existência de empecilhos, a primeira fase de competição da OBR passou e apenas uma instituição conseguiu participar. A escola que participou obteve ajuda dos monitores do projeto quando da aquisição de conhecimento para montagem de seu robô para a competição. Apesar de uma das escolas não participar da competição de robótica, nesta foi ministrados assuntos de robótica em uma disciplina eletiva, visto se tratar de um curso técnico em informática. Outrossim, foi idealizado uma competição de robótica entre as escolas parceira e entre o IFPB Campus Santa Rita.

A ideia de levar os estudantes a participar de uma competição foi de incentivar suas participações e, por consequência, integrá-los mais intensamente no projeto e no desafio assim como colocar em uso e teste os conhecimentos adquiridos.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acessado em: 07 de jun. 2016.

D'ABREU, J. V. V. Desenvolvimento de Ambientes de Aprendizagem Baseados no Uso de Dispositivos Robóticos. In: **X Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE99**. Curitiba, PR, 1999 . Anais...

FRANCISCO JÚNIOR, N. M.; VASQUES, C. K.; FRANCISCO, T. H. A. Robótica Educacional e a Produção Científica na Base de Dados da CAPES. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, n. 4, p. 35-53, 2010.

INEP. **IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 07 de jun. 2016.

LORENZONI, M. Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) em 7 passos. **Geekie**,2016. Disponível em: <https://www.geekie.com.br/blog/aprendizagem-baseada-em-projetos/>. Acesso em: 22 set. 2019.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO
EM
FOCO

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

4

PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ROGER GOULART MELLO

(Organizadores)



2020



www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO
EM
FOCO

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

4

PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ROGER GOULART MELLO

(Organizadores)



2020

