

Organizadores:
Izaque Pereira de Souza, Welington Junior Jorge
e Rosana Pimentel de Castro Grespan

Saberes Docentes e Formação Profissional: Currículo, Práticas e Tecnologias



IZAQUE PEREIRA DE SOUZA
WELINGTON JUNIOR JORGE
ROSANA PIMENTEL DE CASTRO GRESPAN
Organizadores

**SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL:
CURRÍCULO, PRÁTICAS E TECNOLOGIAS**

Maringá – Paraná
2021

2021 Uniedusul Editora

Copyright da Uniedusul Editora
Editor Chefe: Prof. Me. Wellington Junior Jorge
Diagramação e Edição de Arte: André Oliveira Vaz
Revisão: O/s autor/es

Conselho Editorial

Adilson Tadeu Basquerote Silva	Jessica da Silva Campos
Adriana Gava	Jéssica Rabito Chaves
Alexandre Azenha Alves de Rezende	John Edward Neira Villena
Alexandre Matiello	Jonas Bertholdi
Ana Júlia Lemos Alves Pedreira	Karine Rezende de Oliveira
Ana Paula Romero Bacri	Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad
Andre Contin	Luciana Karen Calábria
Andrea Boari Caraciola	Luciano Messina Pereira da Silva
Antonio Luiz Miranda	Luiz Carlos Santos
Campos Antônio Valmor de	Luiz F. do Vale de Almeida Guilherme
Carlos Augusto de Assis	Marcelo de Macedo Brigido
Christine da Silva Schröder	Maurício José Siewerdt
Cíntia Beatriz Müller	Michelle Asato Junqueira
Claudia Madruga Cunha	Nedilso Lauro Brugnera
Claudia Padovesi Fonseca	Ng Haig They
Daniela de Melo e Silva	Normandes Matos da Silva
Daniela Franco Carvalho	Odair Neitzel
Dhonatan Diego Pessi	Olga Maria Coutinho Pépece
Domingos Savio Barbosa	Pablo Cristini Guedes
Fabiano Augusto Petean	Rafael Ademir Oliveira de Andrade
Fabrizio Meller da Silva	Regina Célia de Oliveira
Fernanda Paulini	Reinaldo Moreira Bruno
Francielle Amâncio Pereira	Renilda Vicenzi
Graciela Cristine Oyamada	Rita de Cassia Pereira Carvalho
Hélcio de Abreu Dallari Júnior	Rivael Mateus Fabricio
Helena Maura Torezan Silingardi	Sarah Christina Caldas Oliveira
Izaque Pereira de Souza	Saulo Cerqueira de Aguiar Soares
Jaisson Teixeira Lino	Viviane Rodrigues Alves de Moraes
Jaqueline Marcela Villafuerte Bittencourt	

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

S115 Saberes docentes e formação profissional [livro eletrônico] :
currículo, práticas e tecnologias / Organizadores Izaque Pereira
de Souza, Wellington Junior Jorge, Rosana Pimentel de Castro
Grespan. – Maringá, PR: Uniedusul, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-86010-75-6

1. Educação. 2. Planejamento educacional. 3. Professores –
Formação. I. Souza, Izaque Pereira de. II. Jorge, Wellington Junior.
III. Grespan, Rosana Pimentel de Castro.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Permitido fazer download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.uniedusul.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1	8
Metodologias Alternativas para o Ensino de Ciências: A Construção dos Conceitos de Fases da Lua e Marés	
Pedro Henryque de Castro	
Augusto Antonio de Paula	
Antonio Fernandes Nascimento Júnior	
DOI 10.51324/86010756.1	
Capítulo 2	20
Mobile Learning no Ensino Superior: Uma Análise das Percepções de Docentes na Graduação	
Neri de Souza Santana	
Annecy Tojeiro Giordani	
Selma dos Santos Rosa	
DOI 10.51324/86010756.2	
Capítulo 3	34
Educação para a Morte: Uma Necessidade Dispensável?	
Carlos Eduardo Santos Cardozo	
DOI 10.51324/86010756.3	
Capítulo 4	44
Gêneros Textuais Digitais na Contemporaneidade: Um Estudo de sua Utilização em Sala de Aula	
Roberta Santana Barroso	
Eliana Crispim França Luquetti	
Sinthia Moreira Silva Ribeiro	
Edilaine da Silva Freitas	
DOI 10.51324/86010756.4	
Capítulo 5	56
Identidade de Gênero na Escola: Uma Reflexão a partir das Ilustrações na Literatura Infantil	
Flavia Cristiane Lima Marques	
Laura Rodrigues Paim Pamplona	
Márcia Maria Pereira Ávila	
DOI 10.51324/86010756.5	
Capítulo 6	70
Formação de Professores: Um Estudo a Partir de Memórias Construídas	
Katia de Medeiros Penna	
Washington Luís de Deus	
DOI 10.51324/86010756.6	
Capítulo 7	79
Matemática Viva e Reflexiva: Vivenciando o Ensino da Matemática no Contexto da Pedagogia Waldorf	
Fabiane Passarini Marques Pizaneschi	
Marta Maria Pontin Darsie	
DOI 10.51324/86010756.7	
Capítulo 8	92
Gestão Democrática Escolar – É Possível	
Geovana Menezes Comachio	
Ida Maria Tomei Bianconi	
Valéria do Nascimento	
DOI 10.51324/86010756.8	

Capítulo 9	100
“A Escola é um Campo de Disputas!”: Por um Projeto de Transformação Social em Tempos de Ameaças	
Heldo da Silva Mendonça	
DOI 10.51324/86010756.9	
Capítulo 10	110
Google Arts and Culture: Um Mooc para a Aprendizagem Baseada em Problemas	
Jefferson Luis Alvarenga	
Márcia Gonçalves Oliveira	
Marize Lyra Silva Passos	
Pollyanna da Silva Santos	
Vanessa Battestin	
DOI 10.51324/86010756.10	
Capítulo 11	121
As Possibilidades Educativas Através das Obras de Candido Portinari: Arte Engajada como Método de Ensino nas Discussões da Geografia Agrária Brasileira	
André Sodré Rosa	
DOI 10.51324/86010756.11	
Capítulo 12	129
“Só Se Aprende, Quando o Emocional Vai Bem”. BNCC e Competências Socioemocionais na Educação Infantil	
Cristiane Maria de Souza Moreira	
Clara Maria Miranda de Sousa	
DOI 10.51324/86010756.12	
Capítulo 13	141
A Base Nacional Comum Curricular e seus (Re)Formuladores: <i>Habemus Base</i> .	
Manoel de Souza Araújo	
José Ivo Peres Galvão	
Maria das Graças da Silva Reis	
Carlos Augusto de Santana Sobral	
DOI 10.51324/86010756.13	
Capítulo 14	155
A Linguagem nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem e o Perfil Atual do Aluno de Língua Estrangeira	
Valdinéia Prates Ribeiro	
Raphael Melzer Vieira	
Juliana Aparecida Gabriel	
DOI 10.51324/86010756.14	
Capítulo 15	163
Percepções de Professores e Alunos sobre Educação Ambiental em Escola de uma Comunidade Rural no Semiárido Baiano	
Auselita dos Santos Coelho Brito	
Julimar Santiago Rocha	
DOI 10.51324/86010756.15	
Capítulo 16	177
Práticas e Estratégias Pedagógicas para a Educação em Saúde sob a Perspectiva da Aprendizagem Significativa e da Metacognição: Experiências no Contexto do Ensino Remoto	
Janice Henriques da Silva Amaral	
DOI 10.51324/86010756.16	

Capítulo 17	186
O Trabalho do Aluno de Graduação como um Ofício para a Contribuição ao Desempenho Docente: Estado da Arte das Pesquisas sobre este Tema	
Flávia Letícia Soares e Silva	
Luzia Bueno	
DOI 10.51324/86010756.17	
Capítulo 18	199
Metodologias Ativas e Letramento: Ressignificando o Processo de Aprendizagem	
Kessylen Carvalho Cardoso Lopes Souza	
Cristiana Barcelos da Silva	
Eliana Crispim França Luquetti	
Beatriz Araújo de Rezende Neves	
Poliana Campos Côrtes Luna	
Rackel Peralva Menezes Vasconcellos	
Fabriza Miranda de Alvarenga Dias	
Amanda Farias Teski de Oliveira	
DOI 10.51324/86010756.18	
Capítulo 19	211
Uma Experiência de Formação Continuada com Professores da Escola Municipal Menino Deus de Santa Cruz do Sul-RS	
Diovane da Rosa Dill	
Rute Elena Alves de Souza	
DOI 10.51324/86010756.19	
Capítulo 20	221
Práticas Educativas na EPT: As Ideias Pedagógicas e Elementos do Processo de Ensinar e Aprender	
Vanessa Braz Costa Senra	
Juliana de Almeida Aguiar Silva	
Maria Silene da Silva	
DOI 10.51324/86010756.20	
Capítulo 21	233
Ensino Híbrido na Formação do Técnico em Administração: Estudo de Caso no IFSC Caçador	
Elizabeth Wood Moçato de Oliveira Pimentel	
Sibeli Paulon Ferronato	
Reginaldo Aparecido Cândido	
DOI 10.51324/86010756.21	
Capítulo 22	245
Física e Música: O uso de Instrumentos Musicais como Recurso Didático para uma Abordagem Lúdica dos Fenômenos Físicos Envolvidos na Produção e Propagação do Som	
Erison de Souza Marques	
Mateus Ribeiro Mendes	
Argemiro Midonês Bastos	
DOI 10.51324/86010756.22	
Capítulo 23	256
A Reforma Educacional no México Durante o Governo Cárdenas: A Educação Socialista (1934-1940)	
Daiane Aparecida da Rocha	
Natally Vieira Dias	
DOI 10.51324/86010756.23	

Capítulo 24	264
As Funções Mediadoras de Habermas: Análise sobre uma Formação Continuada de Professores	
Allana Ladislau Prederigo	
Letícia Soares Fernandes	
Fernanda Nunes da Silva	
Mariangela Lima de Almeida	
DOI 10.51324/86010756.24	
Capítulo 25	275
Gestão Educacional e Ensino Híbrido: Desafios da Educação Contemporânea	
Adriane Ester Hoffmann	
Rita de Cássia Dias Verdi Fumagalli	
DOI 10.51324/86010756.25	
Capítulo 26	284
O Professor e sua Prática Docente	
Juliana Roberti Pereira	
DOI 10.51324/86010756.26	

METODOLOGIAS ALTERNATIVAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS DE FASES DA LUA E MARÉS

PEDRO HENRYQUE DE CASTRO

Universidade Federal de Lavras

AUGUSTO ANTONIO DE PAULA

Colégio Passos e The Joy School Brasil

**ANTONIO FERNANDES NASCIMENTO
JÚNIOR**

Universidade Federal de Lavras

Resumo: O presente trabalho tem o objetivo de apresentar e discutir uma aula, buscando entender como metodologias alternativas de ensino auxiliam no processo de construção dos conceitos de Fases da Lua e Maré. A experiência foi desenvolvida no âmbito da disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Além disso, o trabalho busca compreender a importância da disciplina no processo de formação inicial de professores. A aula teve como recursos pedagógicos um poema, um experimento, uma narrativa mítica e uma música, e com isso, foi construído junto com os alunos os conceitos de fases da Lua e sua interação com a Terra através da Maré, presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dentro da unidade temática 'Terra e o Universo'. Ainda assim, o tema transversal: Pluralidade Cultural, também foi trabalhado através de uma narrativa mítica da Tribo Indígena Tembé. Ao final da aula ministrada os alunos fizeram duas avaliações, a primeira utilizando a paródia como ferramenta avaliativa para o conteúdo

ministrado, a segunda foi utilizado um questionário destacando os pontos positivos e os pontos a serem melhorados na prática realizada no âmbito da disciplina, método esse que consiste em manter o anonimato e evitar influências externas durante a coleta dos relatos, esses relatos foram utilizados para análise do trabalho. Posteriormente utilizou-se categorias, método derivado da análise de conteúdo, que por sua vez é derivado da pesquisa qualitativa. Após a análise foi possível perceber a relevância de metodologias alternativas de ensino, que utiliza recursos didáticos diversos, no processo de educação e aprendizagem, evidenciando a necessidade de se (re)pensar o ambiente de sala de aula e os recursos nele utilizados para otimizar esse processo levando em conta o contexto e a realidade em que aqueles educandos se encontram.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de ciências. Metodologia Alternativa. Formação docente.

ABSTRACT: This study aims to present and discuss a class, seeking to understand how teaching alternative methodologies help in the construction process of the moon and tide phases concepts. The experience was developed within the scope of the Science Teaching Methodology course of the Biological Sciences Degree course at the Federal University of Lavras (UFLA). In addition, the research seeks to understand the importance of discipline in the process of initial teacher education. The class had as teaching resources a poem, an experiment, a mythical narrative and music, and it was built with the

students the stages of concepts of the Moon and its interaction with the Earth through the Tide, present in the Common National Base (BNCC) within the thematic unit “Earth and the Universe”. Even so, the transversal theme: Cultural Plurality, was also worked through a mythical narrative of the Temb  Indigenous Tribe. At the end of the class taught, the students made two evaluations, the first using parody as an evaluation tool for the content taught, the second was a questionnaire highlighting the positive points and the points to be improved in the practice carried out within the discipline, a method consisting of anonymity and avoid external influences during the collection of reports, these reports were used to analyze the research. Subsequently, categories were used, a method derived from content analysis, which in turn is derived from qualitative research. After the analysis, it was possible to perceive the relevance of alternative teaching methodologies, which use different didactic resources, in the education and learning process, showing the need to rethink the classroom environment and the resources used to optimize this process taking into account it takes into account the context and the reality in which those students are.

KEYWORDS: Science teaching. Alternative Methodology. Teacher training.

1. INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educa o Nacional (BRASIL, 1996) promoveu grandes avanços no âmbito educacional. Com isso, o ensino assume novas características, em que seu papel principal   auxiliar na forma o geral dos educandos, proporcionando uma forma o  tica e autonomia intelectual (RICARDO e ZYLBERSZTAJN, 2002). Na seq ncia, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, para orientar o trabalho com cada disciplina dentro das suas respectivas áreas, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Hoje, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) destaca a importância de se ensinar Astronomia no ensino fundamental, os anos finais do ensino fundamental tem destaque, a lua e suas fases e as intera oes que ela exerce com a terra reforçando a necessidade de trabalhar esse tema em sala de aula.

No entanto, para que os objetivos dos documentos sejam alcançados,   necessário que políticas de forma o docente sejam desenvolvidas, de modo que haja uma capacita o dos educadores para o auxílio na forma o de seus educandos. Contudo, o que se tem observado assim como apontado por Gatti (2010),   que o processo de forma o inicial de professores não tem sido eficiente, pois, ainda tem como base uma forma o consagrada da década de 1930, onde um curso de bacharel   adicionado disciplinas pedagógicas (3+1). Nessa perspectiva, Libâneo (2015) evidencia que nos cursos de forma o de professores há uma dicotomia entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos.

Diante disso,   preciso que haja uma integra o entre os saberes específicos e saberes pedagógicos para que assim os professores possam auxiliar na forma o de seus educandos com viés  tico, crítico e reflexivo. Libâneo (2015) ainda salienta que esses saberes são complementares e essenciais   prática docente. Pensando nessa problemática,

a disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Lavras-MG propôs aos discentes a construção de metodologias não-expositivas para o ensino de Ciências no Ensino Fundamental, destacando sua importância para o processo de formação de professores. A Educação deve ser adequada às mudanças que a sociedade vem enfrentando para a formação de um novo cidadão (BARCELOS et al, 2017, p.30).

Assim, apresentaremos uma experiência pedagógica desenvolvida para o ensino de astronomia. Langhi (2009) evidencia que o ensino de astronomia nas escolas ainda se apresenta de forma deficitária devido à má formação dos professores. No entanto, o tema deve ser levado às salas de aula, pois assim como aponta Lima (2006), a astronomia sempre esteve ligada ao desenvolvimento do pensamento humano, permitindo até o avanço tecnológico. Nesse sentido, Soler (2012) destaca que seu estudo estimula a atenção interesse e curiosidade de diversos públicos, principalmente professores e alunos. O autor ainda diz que entender astronomia permite maior compreensão dos fenômenos que acontecem na natureza, possibilitando uma ampliação da visão de mundo. Dentro da astronomia foi trabalhado o assunto Lua e Marés, a compreensão do tema permite a construção de uma nova relação com a Terra e uma ampliação da visão do Universo.

Como recursos pedagógicos foram utilizados um poema de Cecília Meireles – “Lua adversa”, segundo Yamazaki (2006) “as poesias podem tornar-se potentes materiais para o processo de ensino/aprendizagem demonstrando possibilidades de boas relações com o Ensino de Ciências.” (apud LIMA, BARROS e TERRAZZAN, 2004). Também, foi utilizado um experimento, segundo Saraiva et al (2006) a elaboração de materiais didáticos que permitam substituir o exercício da abstração pela visualização de um modelo concreto pode ser um auxiliar importante na aprendizagem.

Uma narrativa mítica indígena, A Lenda do Boto da tribo Tembê, também foi um dos recursos pedagógicos utilizados, pois as narrativas indígenas reforçam a cultura brasileira que já foi muito massacrada e precisa ser revivida e preservada (AFONSO, 2009). Cabe ressaltar, que há uma necessidade de se trabalhar a questão indígena dentro de sala de aula, pois, assim como destacam Fonseca et al (2007), há uma ampliação acerca da visão de ciência. Ainda, foi utilizado a música A Lenda (Sandy e Junior, 2000), pois “a música se configura como uma atividade lúdica e pode propiciar ao aluno um interesse e uma motivação pelos conteúdos” (ROSA e MENDES, 2012)

Diante disso, o presente trabalho tem o objetivo de apresentar e discutir como metodologias alternativas de ensino contribuem para o processo de aprendizagem sobre Fases da Lua e Marés, e, para além disso, discutir seus resultados buscando entender como a disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências contribui para o processo de formação inicial de professores.

2. DESCRIÇÃO DA AULA

A aula foi pensada e desenvolvida no âmbito da disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Lavras-MG, que tem o objetivo de auxiliar na construção da identidade docente, além de inserir os licenciandos em discussões acerca do contexto em que o ensino de ciências se encontra.

As aulas não poderiam ser expositivas e foram baseadas no Currículo Básico Comum do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2007), orientadas pelo Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998). Ainda, deveria conter um dos temas transversais propostos pelos PCN, visto que ainda não tínhamos a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Após a construção dos planos de aula, os bolsistas do Programa Residência Pedagógica de Biologia da UFLA e os integrantes do Grupo de Estudo em Educação Científica e Ambiental (GEECA), apresentaram críticas e sugestões a fim de potencializar o processo de ensino.

A aula teve duração de trinta minutos e o tema foi “Lua e as marés”. A aula se iniciou com o poema “Lua Adversa” de Cecília Meireles, recitado por uma das alunas, a autora compara no poema suas mudanças de humor com as fases da lua. Após esse momento, iniciou as seguintes problematizações: “A lua tem quantas fases?” “Porque essas fases são tão distintas?” “Quando é dia a lua está presente no céu?” “O que é gravidade?”. A partir das respostas dos alunos foi possível construir com eles o conhecimento sobre as quatro fases da lua e por que delas serem tão distintas e a gravidade que influencia no eixo da terra e sua influência sobre a mesma. Trouxemos uma maquete que se trata de uma bola de isopor dentro de uma caixa de sapato com furos em diferentes posições, quando entra um feixe de luz nesses furos é possível observar as diferentes fases da lua (Figura 1 e Figura 2).

Figura 1. Observação das fases da lua



Fonte: A autoria Própria, 2018

Figura 2. Professora explicando o experimento



Fonte: Autoria própria, 2018

Para fazer ligação com o próximo assunto que seria as marés, foi contado uma narração mítica indígena que resumidamente fala sobre uma tribo indígena onde existia uma moça muito bela e que gostava de observar o rio a noite. Numa dessas observações, em uma noite de lua cheia, do rio saiu um homem muito belo e galanteador, o boto, após uma noite de amor ele teve que voltar para o rio. Após nove meses a mulher deu à luz a botos, porém não podia ficar com eles e os soltou no rio, durante as noites de lua cheia ou lua nova é possível ouvir um estrondo muito grande, nesse momento é que se sabe que os filhos daquela mulher estão chegando em casa.

Em seguida iniciou uma nova problematização a respeito do tema: “Porque só em noites de lua cheia e nova se ouvia e via a onda?” “Qual o nome desse fenômeno?” “Porque o mar “sobe e desce”?” “Onde a lua entra nessa história?” E mais uma vez foi possível construir com os alunos o efeito que a lua exerce sobre a terra através da gravidade. Para exemplificar a importância das marés na vida do homem foi levado e apresentado uma tabela de maré onde mostrava o horário, as fases da lua, se a maré estava alta ou baixa e se o horário estava bom para pesca enfatizando a relação entre homem e natureza.

Por fim, como processo avaliativo, reproduzimos a canção “A lenda” (2000), da dupla Sandy e Junior. Depois que todos ouviram atentamente a canção, dividimos a turma em dois grandes grupos e pedimos para que fizessem uma paródia utilizando os conceitos construídos em sala, como o tempo era limitado, delimitamos os dois primeiros versos da música para escrever a paródia. Os alunos com o auxílio de uma base pré-gravada da música cantaram suas respectivas parodias (Quadro 1).

Quadro 1. Paródias

<p>Paródia 1</p> <p>Bem lá no céu uma lua existe E em cada fase a maré persiste O sobe e desce sobre a lua lançou Trazendo peixes ao pescador Então o mar, frio e sem carinho Procurou o nome mas ficou sozinho Sentiu na pele a maré te levar E viu a gravidade te puxar</p>	<p>Paródia 2</p> <p>Bem lá no céu uma lua existe Vivendo só nas suas fases tristes A sua atração sobre a maré lançou E a maré assim se revoltou Então o sol quente e sem alinhado Também formou esse mar sizígio Sentiu o boto esse mar aumentar E pela maré assim foi nadar</p>
---	--

Fonte: Alunos da disciplina de metodologia no ensino de ciências, 2018

Após o término da aula foi pedido aos discentes da disciplina para avaliarem a prática desenvolvida. Na avaliação, teriam que evidenciar os pontos positivos e os pontos a serem melhorados da aula. Esses relatos foram utilizados para a análise do presente trabalho.

3. METODOLOGIA

Para a análise do presente trabalho foi utilizado a categorização, que segundo Moraes (1999) consiste no agrupamento de dados a partir de elementos em comum. Esse é um método de análise derivado da análise de conteúdo que, por sua vez, é derivado da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2002).

Foi feito um questionário composto por duas perguntas, “pontos a serem melhorados” e “pontos positivos”, segundo Santos e Souza (2011), o questionário além de atingir um maior número de discentes, contribuiu para o anonimato da pesquisa. E não expor os pesquisadores a influências externas durante a realização da pesquisa. (Apud GIL, 2004).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após análise das avaliações foram encontradas quatro categorias. Abaixo segue um quadro com as categorias, descrição e frequência.

Quadro 2. Categorias descrição e frequência.

Categorias	Descrição	Frequência
Metodologia alternativa de ensino	Aqui, os relatos destacam a importância do uso de metodologias alternativas de ensino no processo de construção de conhecimentos	12
Música como método avaliativo	Nesta categoria, as falas evidenciam que o processo avaliativo contribuiu para que os conhecimentos apropriados fossem, de fato, averiguados.	10
Domínio do conteúdo pelo professor	As avaliações desta categoria ressaltam a importância de o professor dominar o conteúdo a ser ensinado.	6
Narrativa mítica	Esta categoria destaca como a narrativa mítica contribuiu no processo de ensino-aprendizagem	3

Fonte: Autoral, 2020

Na primeira categoria podemos observar que foi destacado como metodologias alternativas de ensino contribuem para a construção e apropriação dos conhecimentos. Nesse sentido, fica evidente a necessidade de se (re)pensar o ambiente de sala de aula, de modo que consiga atrair a atenção dos educandos no processo de ensino-aprendizagem. Para que isso aconteça é preciso que haja a superação do modelo tradicional de ensino que está presente na maior parte das escolas brasileiras, pois assim como destaca Leão (1999) esse modelo hegemônico de educação se baseia na capacidade de memorização dos alunos, além de pressupor que todos os estudantes são iguais.

Nessa perspectiva, Libâneo (2005) ressalta a importância dos futuros professores se aprofundarem nas diferentes teorias pedagógicas para que assim reconheçam os problemas que as tendências pedagógicas liberais trazem consigo. O autor ainda destaca que essas tendências são manifestações da ordem social vigente, que é baseada na doutrina liberal, que criou uma organização social com base nos meios de produção capitalista, que é excludente, meritocrata e divide a sociedade em classes.

Enquanto não há o rompimento com esse modelo, os professores podem tornar o ambiente de sala de aula mais dinâmico e atrativo, assim como foi feito durante a experiência de aula aqui apresentada. Assim como observado e apontado por Saraiva (2006), a elaboração de materiais didáticos permite a substituição do exercício da abstração pela visualização de um modelo concreto, auxiliando no processo da aprendizagem. Além de facilitar a compreensão do assunto, a manipulação, pelo aluno, de modelos elaborados para tentar descrever o comportamento da natureza, estimula-o a se envolver mais com o assunto e a se portar de maneira mais ativa na construção de seu próprio conhecimento (SARAIVA, 2006). Logo, fica claro a importância de se trabalhar o processo de elaboração de aulas com metodologias alternativas de ensino ainda no processo de formação inicial de professores.

A segunda categoria destaca a utilização da música no processo avaliativo. É necessário ter em mente que a avaliação em sala de aula não deve ser um meio punitivo, mas sim um caminho para a reflexão dos processos pedagógicos. Nesse sentido, Oliveira e Rocha (2013) salientam que ao avaliar o educador também está sendo avaliado, devendo ocorrer uma reflexão de sua ação, que orientará as decisões tomadas no futuro a fim de potencializar o processo de construção de conhecimentos de seus educandos e permita que os objetivos sejam alcançados.

No entanto, a própria organização escolar influencia a sala de aula, pois assim como Saviani (2012) aponta, a organização da escola em classes, cada uma com um professor que expõe seus conhecimentos e na hora da prova os alunos devem reproduzi-los, é característico do modelo tradicional de ensino. Com isso, a questão formativa dos educandos fica de certa forma comprometida. É preciso ter em mente que “a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento” (VASCONCELLOS, 2005, p.57).

Pensando nessas questões dos métodos avaliativos, utilizamos a música como processo avaliativo, pois além de incentivar a criatividade, aguçou a curiosidade e o trabalho em grupo, permitindo a compreensão, em sua totalidade, dos pontos fortes e pontos a serem melhorados na aula apresentada. Além disso, as atividades lúdicas atuam diretamente sendo um instrumento de informação, observação e correlação entre os conhecimentos adquiridos em sala de aula e o cotidiano do aluno (SOUZA, 2012). É por isso que o método avaliativo teve tanta aprovação pela turma.

Na terceira categoria os licenciandos apontaram o domínio do conteúdo pelo professor como fator fundamental no processo de construção de conhecimentos. Diante disso, é possível perceber a importância de o professor ser o mediador entre os alunos e o conhecimento. Nesse sentido, Marcon (2011) salienta que o conteúdo se relaciona diretamente com a matéria a ser ensinada, e seu conhecimento é fundamental para o sucesso da atuação docente. O autor ainda ressalta que o domínio do conteúdo assume importante papel no processo de formação inicial de professores, tornando-se imprescindível para o desenvolvimento adequado do conhecimento pedagógico. Logo, não é possível ter o conhecimento pedagógico do conteúdo sem conhecer o conteúdo.

Contudo, “embora o conhecimento do conteúdo específico seja necessário ao ensino, o domínio de tal conhecimento, por si só, não garante que [...] seja ensinado e aprendido com sucesso” (MIZUKAMI, 2004, p.5). A autora ainda evidencia que é preciso que o professor compreenda o conteúdo a partir de diferentes perspectivas para que consiga fazer a transposição didática, viabilizando seu ensino. Dessa forma, o docente desenvolve meios para superar o modelo de ensino tradicional, posto de forma majoritária nas escolas de ensino básico, que causa o desinteresse do professor, que por sua vez, acaba encontrando dificuldade em tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo, levando os educandos ao mesmo desinteresse pela escola (LIBANÊO, 2012). Nessa perspectiva, o

autor deixa claro a necessidade de o professor dominar profundamente o conteúdo específicos e saberes pedagógicos como condição de superação desse modelo educacional.

Portanto, ao propor a construção de metodologias para o ensino de determinados conteúdos de Ciências, a disciplina cumpre importante papel no processo formativo dos licenciandos, pois terão que aliar seus conhecimentos específicos e pedagógicos para a construção da aula, permitindo uma ampliação acerca dos processos de ensino. Abaixo trazemos algumas falas para ilustrar essa categoria.

Na quarta categoria foi evidenciado que a narrativa mítica auxiliou o processo de aprendizagem, nos permitindo inferir que seu uso em sala de aula deve ocorrer com maior frequência, Leal e Gouvêa (2000) dizem que o mito é transmitido sob o olhar das culturas, das religiões, do imaginário, das relações de poder, do gênero etc. Nesse sentido, é possível haver diálogo entre a narrativa mítica e a aprendizagem, visto que, o “enredo das narrativas podemos trabalhar tanto os conceitos e metodologias científicas, como aspectos dos dramas existenciais humanos.” (ZURRA, 2017)

Os autores ainda destacam que as narrativas míticas devem ser utilizadas em uma perspectiva histórica, pois permitirão aos educandos a compreensão dos processos de construção e acúmulo de conhecimentos pela humanidade. Murari e Caporalini (2007) dizem que a narrativa mítica em sala de aula possibilita aos alunos a compreensão do mundo de forma ampliada, além de promover uma melhor interação entre professor e aluno.

Ainda, ao trabalhar a narrativa mítica em sala de aula o professor pode trabalhar também os temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). O desenvolvimento das aulas com os temas pode contribuir de forma significativa no auxílio aos alunos para o exercício crítico da cidadania, pois “requer uma reflexão ética como eixo norteador, por envolver posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e efeitos, de sua dimensão histórica e política” (BRASIL, 1998). Nessa perspectiva, Bovo (2005) ainda ressalta que os temas transversais abordam assuntos que são necessários e urgentes que sejam discutidos na sociedade.

Logo, a inserção dos temas na formação inicial de professores é essencial para a formação de docentes preocupados com a construção de uma sociedade que discuta suas mazelas sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise e discussão do trabalho foi possível perceber como metodologias alternativas contribuem para a construção de conhecimentos, estimulando os educandos para a construção de um olhar mais amplo acerca da realidade, permitindo que atuem de forma crítica e reflexiva nas decisões tomadas de forma coletiva em sociedade.

Ainda, fica evidente o papel desempenhado pela disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências no processo de formação inicial de professores. A disciplina possibilitou aos licenciandos a construção de um olhar mais amplo acerca dos processos pedagógicos, a partir de discussões acerca do contexto em que a educação e o ensino de Ciências estão inseridos. Para além disso, a disciplina conseguiu, minimamente, fazer os licenciandos articularem seus conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos superando a dicotomia existente entre esses saberes, essenciais à prática docente.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Germano Bruno. Galileu e a Natureza dos Tupinambá. **Scientific American Brasil**, v. 84, p. 60-65, 2009.

ASSIS, Rosa. A Lenda do Boto: mais um "causo" amazônico. **ASAS DA PALAVRA**, v. 2, n. 2, p. 49-52, 2019.

BARCELOS, Cecília Nogueira, GONÇALVES, Laise Vieira, NASCIMENTO JUNIOR, Antonio Fernandes. Material didático de ecologia confeccionado por alunos do curso de licenciatura em biologia: Uma análise da produção escrita. **Fórum Ambiental da Alta Paulista**. v. 13, n. 8, 2017, p. 30-44.

BOVO, Marco Clair. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. **Revista Urutúgua**, Maringá, n. 7, p. 1-11. Quadrimestral nº 07, 2005.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

MEIRELES, Cecília. Lua Adversa. Disponível em: <<http://canaldepoesia.blogspot.com.br/2013/01/cecilia-meireles-lua-adversa.html>> Acesso em: 11 de set. 2018

FONSECA, Omar Martins da; PINTO, Simone Pinheiro; JURBERG, Claudia. Mitos e constelações indígenas, confeccionando um planetário de mão. In: **REUNIÓN DE LA RED DE POPULARIZACIÓN DE LA CIENCIA Y LATECNOLOGÍA EN AMÉRICA LATINA**, 5. 2007, Caribe: RED POP - UNESCO, 2007. P. 1-8.

GATTI, Bernadetti Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

LANGHI, Rodolfo. **Astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental: repensando a formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2009.

LEAL, Maria Cristina; GOUVÊA, Guaracira. Narrativa, mito, ciência e tecnologia: o ensino de Ciências na Escola e no Museu. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**. Vol. 92. Nº 1. 2002.

- LEÃO, Denise M. Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: Escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 187-206, julho/1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 27. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. V.1. 160p
- LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005
- LIMA, José E. Machado de. **A visão do professor de ciências sobre as estações do ano**. 2006. 110f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.
- MARCON, Daniel. **Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física**. 2011. 574 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) - Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2011.
- MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Básico Comum – Proposta Curricular Ciências e Biologia**. – Belo Horizonte: SEE, Minas Geras, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MURARI, Juliana Cristhina Faizano; CAPORALINI, José Beluci. A Importância da Mitologia para o Ensino de Filosofia nas Séries Iniciais. **I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”**. Arq Mudi. 2007.
- OLIVEIRA, Luciane Cristine Santos; ROCHA, Dalva Cassie. (2013). Avaliar com qualidade o processo ensino-aprendizagem. **Disponível em:** http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_cien_pdp_luciane_cristine_santos_de_oliveira.pdf. Acesso em: 21 de junho de 2020.
- RICARDO, Elio Carlos; ZYLBERSTAJN, Arden. O Ensino de Ciências no nível médio: um estudo sobre as dificuldades na implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 19, n. 3, p. 351-370. 2002.
- ROSA, Débora Lázara; MENDES, Ana Nery Furlan. A música no ensino de química: uma forma divertida e dinâmica de abordar os conteúdos de química orgânica. **XVI ENEQ/X EDUQUI-ISSN: 2179-5355**, 2012.
- Sandy e Junior. A Lenda. **Quatro Estações**. Universal Music
- SANTOS, Mariana Nascimento; SOUZA, ML de. O ensino de Ciências em turmas de educação de jovens e adultos. **Anais do VIII ENPEC**. Campinas: Unicamp, 2011.
- SARAIVA, Maria de Fátima O., AMADOR, Cláudio B., KEMPER, Érico, GOULART, Paulo, MULLER, Angela. **As fases da lua numa caixa de papelão**. Departamento de astronomia, Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

SOLER, Daniel Rutkowski. **Astronomia no currículo do estado de São Paulo e nos PCN: um olhar para o tema observação no céu**. 2012. 200f. Dissertação – Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.

SOUZA, Elizabeth Vieira de. A importância dos jogos nos anos iniciais do ensino fundamental em Formosa-GO. 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

YAMAZAKI, Sérgio Choiti; YAMAZAKI, RM de O. Sobre o uso de metodologias alternativas para ensino-aprendizagem de ciências. **Educação e diversidade na sociedade contemporânea**. Ed. Coelho MS, 2006.

ZURRA, Raiziana et al. Narrativas populares: alternativa didática ao Ensino de Ciência. **Revista Areté| Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 8, n. 16, p. 90-103, 2017.

MOBILE LEARNING NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE DOCENTES NA GRADUAÇÃO

NERI DE SOUZA SANTANA

Universidade Estadual do Norte do Paraná

ANNECY TOJEIRO GIORDANI

Universidade Estadual do Norte do Paraná

SELMA DOS SANTOS ROSA

Universidade Federal do Paraná

RESUMO: O estudo apresenta os resultados referentes à análise de dados coletados por entrevistas a professores de um curso de graduação de uma universidade pública estadual do norte do Estado do Paraná e objetiva procurar conhecer as tecnologias digitais que os professores utilizam desde sua formação inicial até à sua prática docente atual. Apresentamos o m-learning e questionamos suas expectativas quanto ao uso dessa estratégia no Ensino Superior. A pesquisa nos deu subsídios para identificar quais tecnologias digitais os professores entrevistados utilizam em sua prática docente e que expectativas possuem acerca do uso de dispositivos móveis em suas aulas. Como resultado, constatamos que os professores entrevistados têm pouco contato com as tecnologias digitais em sua prática por falta de conhecimento, de capacitação e de recursos disponibilizados pela instituição onde atuam. Contudo, esses professores demonstram interesse em aprender a utilizá-los e acreditam no potencial do m-learning para o Ensino e Aprendizagem.

PALAVRA-CHAVE: M-learning. Tecnologia educacional. Ensino Superior.

ABSTRACT: The study presents the results regarding the analysis of data collected through interviews with graduation professors at a state public university from the North State of Parana and aimed to seek to know what types of digital technologies teachers have used, from their initial formation to their current teaching practice. We presented the m-learning and questioned their expectations regarding the use of this strategy in High Education. The research enabled us to identify what digital technologies the teachers interviewed use in their teaching practice and what expectations they have about the use of mobile devices in their classes. As result, we verified that the teachers have little contact with digital technologies in their practice due to lack of knowledge, training and resources made available by the institution where they work. However, these teachers show interest in learning to use them and believe in the potential of m-learning for Teaching and Learning.

KEYWORDS: M-learning. Educational technology. High Education.

1. INTRODUÇÃO

Devido ao acesso facilitado, as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes nas atividades diárias e profissionais das pessoas, disponibilizando uma variedade de informações, de maneira rápida e marcante

exigindo assim, que a adesão a essas tecnologias seja repensada para que possa fazer parte da rotina também das escolas, no ensino e aprendizagem.

Assim, estudos voltados para a compreensão dos usos de tecnologias digitais em diversas áreas de atuação têm se tornado comuns e, apontam, para a necessidade de capacitação do uso dos recursos tecnológicos no contexto educacional, principalmente por parte dos professores, para que estes possam ter acesso a essas tecnologias, pois esses instrumentos estão inseridos em toda a sociedade contemporânea e seu uso pode ser o diferencial para o ensino (FONSECA, 2013).

Atualmente, com a grande demanda de uso dos smartphones, tablets e notebooks, percebe-se que esses dispositivos possuem potencial notório ao ser associado com o ensino e a aprendizagem. O uso desses dispositivos no Ensino e na Educação se encontram dentro da estratégia mobile learning, ou m-learning, como é mais comumente conhecida.

O número de aparelhos móveis com internet tem sido expandido cada vez mais, bem como os potenciais de aprendizagem por meio deles. “Embora longe de serem uma solução para todos os problemas, elas podem abordar de forma significativa vários desafios educacionais urgentes, de formas novas e efetivas financeiramente” (UNESCO, 2014, p. 42). Para tanto, não devemos desperdiçar essas possibilidades, mas buscar apoiar, com frequência essas tecnologias que muitas vezes são proibidas ou ignoradas nos sistemas formais de educação (UNESCO, 2014).

Enfocando em uma mobilidade educacional que garanta benefícios pedagógicos, por meio da acessibilidade, da portabilidade e da flexibilidade, visando uma aprendizagem totalmente colaborativa, o m-learning aponta a possibilidade de contemplar diversos aspectos de aprendizagem, desde formal a informal. O seu enfoque contempla tanto o coletivo quanto o individualizado, tanto em ambientes físicos quanto virtuais sendo capaz de ofertar aos estudantes novas oportunidades para aumentar o engajamento, a motivação e a aprendizagem (UNESCO, 2014).

O emprego do m-learning apresenta potencialidades para o ensino e aprendizagem, havendo evidências de que o uso desta estratégia seja viável nas salas de aula por sua característica de trabalho por meio de dispositivos portáteis simples, comumente utilizados no dia a dia, não acarretando custos adicionais (SANTANA et al 2017).

Neste contexto, este artigo discute os resultados de entrevistas realizadas com professores de um curso de graduação no Ensino Superior. O objetivo se pauta em identificar se já há a existência da utilização do m-learning em cursos de graduação, e se em caso afirmativo, quais os conteúdos e disciplinas essa estratégia já permeia o ensino nessa área. Cabe salientar que os sujeitos desta pesquisa são professores de um Curso de Graduação em Enfermagem, escolhidos para representar o estudo.

O estudo está dividido em 4 partes: 1 - a presente introdução; 2 – referencial teórico sobre a estratégia m-learning; 3 - procedimentos metodológicos; 4 – resultados e discussão; 5 - considerações finais. A seguir, passamos para o referencial teórico.

2. MOBILE LEARNING

Mais recentemente o termo “mobile learning”, também conhecido como “m-learning”, tornou-se um conceito amplo e difundido em instituições de ensino superior em todo o mundo. O'Malley et al (2003) definiram mobile learning (doravante m-learning), como qualquer forma de aprendizagem que ocorre quando o usuário não se encontra fixo em uma determinada localização e se permite a aprender por meio de tecnologias móveis, facilmente transportáveis. O foco do m-learning, de acordo com essa definição, é pautado nos processos amparados pelo uso de tecnologias capazes de serem utilizadas em movimento.

O m-learning denota significados variados para pessoas diferentes, mas concorda que é uma estratégia que integra o uso de dispositivos digitais móveis conectados à Internet e se desenvolveu, a partir de uso por agentes educacionais em ambientes de aprendizagem à distância (SANTAELLA, 2013).

Em português, o termo m-learning pode ser entendido como aprendizagem móvel, uma vez que se aplica no contexto da educação. Os dispositivos móveis, por sua vez, constituem-se de um conjunto de aparatos tecnológicos, como smartphones, tablets, ipads e/ou qualquer outro equipamento que funciona enquanto nosso corpo se movimenta.

Tendo em vista um certo consenso sobre a definição precisa sobre o termo “m-learning”, Hashemie et al (2011) ressaltam que a estratégia tende a ocorrer por meio da exploração de tecnologias portáteis onipresentes em conjunto com as redes de telefonia sem fio e móveis, objetivando facilitar, apoiar, melhorar e ampliar o alcance do ensino e da aprendizagem. Essa mobilidade favorece a troca de conversas on-line, de múltiplos contextos entre pessoas e com o uso de tecnologias interativas.

A pesquisadora Helen Crompton, em 2013, acrescentou algumas modificações às primeiras definições apresentadas sobre m-learning, acrescentando que a estratégia se constitui em “[...] aprender em múltiplos contextos, por meio de interações sociais e de conteúdo, usando dispositivos eletrônicos pessoais” (CROPMTON, 2013, p. 78).

Em consonância às definições supracitadas, para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), “o Mobile Learning constitui-se do uso da tecnologia móvel, sozinha ou combinada com outras Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), que permite a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar” (UNESCO, 2014, p. 6).

Desta forma, o m-learning pode ser um processo que parte do indivíduo por si só ou por um professor, podendo ocorrer em ambientes formais de aprendizagem com uso dos dispositivos móveis, ou até mesmo em uma experiência de aprendizagem espontânea e não planejada, como usar o dispositivo para procurar informações sobre algo que acabou de provocar interesse.

Uma vez expostas algumas considerações teóricas e conceituais sobre o m-learning, passaremos para a próxima seção, que trata dos procedimentos metodológicos.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No que tange a abordagem geral dos dados, esta pesquisa, de cunho qualitativo e descritivo, enfoca o levantamento de informações e a descrição dos dados obtidos, conduzindo a uma análise interpretativa das informações relevantes ao seu tema. Para tanto, nos baseamos em trabalhos que discutem o nosso objeto de estudo. Gil (2008) afirma que, na maior parte dos casos, a pesquisa descritiva engloba o levantamento bibliográfico de pesquisa que procura determinar status, opiniões e projeções futuras sob os dados coletados.

O estudo é também caracterizado como pesquisa de campo, devido a ida do pesquisador ao local selecionado para a coleta de dados, com o objetivo de compreender os fenômenos que nele ocorre (TOZONI-REIS, 2009). Finalmente, trata-se de uma análise qualitativa, por analisar e interpretar os dados obtidos por meio das entrevistas com os participantes desse estudo.

Para a execução da pesquisa, escolhemos o formato da entrevista gravada por manter maior fidedignidade e autenticidade nas respostas dos entrevistados, visto ser utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do participante, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os professores interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 2010). Trata-se de questões objetivas e subjetivas que versam sobre o nível de conhecimento tecnológico relativo ao m-learning, bem como, sobre os recursos disponíveis para o uso de dispositivos móveis, na instituição.

Inicialmente, procuramos identificar quais tecnologias digitais móveis os entrevistados utilizam, a partir das seguintes questões: o m-learning é conhecido e empregado no curso de graduação em Enfermagem? Quais tecnologias m-learning são utilizadas pelos sujeitos da pesquisa e de que forma? Quais recursos favoráveis ao uso do m-learning a instituição possui?

Em seguida, o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Norte do Paraná, sob o número do Parecer: 2.336.992 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 71351617.4.0000.8123. Assim, foi realizada visita aos professores da universidade pública parceira para a coleta de dados.

Cientes do escopo da pesquisa, os professores interessados em participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram codificados com as letras EP (Enfermeiros Professores) e um número sequencial para a análise de dados.

Realizamos a transcrição manual de todas as entrevistas e a leitura flutuante deste material a fim de organizar as respostas dos participantes em cada questão e iniciar o processo de análise. Para tal, utilizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), que consiste em um método compreendido como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do(s) sentido(s) de um documento.

Em meio a todo esse processo, algumas respostas foram suprimidas por serem consideradas irrelevantes para o escopo da pesquisa, assim como alguns excertos, visto que muitos repetiam a mesma temática, culminando no processo de esgotamento de análise. Essa etapa consistiu na interpretação dos dados dos conteúdos, buscando-se compreender as asserções dos professores, quando então foi realizada uma pré-análise que serviu de base para a continuação das etapas subsequentes, especialmente, na definição das categorias e unidades de análise.

Identificamos, a partir das transcrições das entrevistas, três categorias. São elas: a) conceito; b) Formação profissional ancorada por tecnologias digitais e; c) M-learning no Ensino. A categoria Formação profissional ancorada por tecnologias digitais contou com duas subcategorias: 1) Formação inicial e; 2) Formação continuada. A categoria M-learning no Ensino abrangeu seis subcategorias: 1) Dispositivos móveis utilizados; 2) Dispositivos móveis disponibilizados pela instituição; 3) Recursos digitais utilizados; 4) Motivos para usar recursos digitais; 5) Motivos para não usar recursos digitais; 6) Contribuições do m-learning para o Ensino.

Em seguida, criamos um quadro para organizar a frequência de ocorrência das categorias e subcategorias nas falas dos entrevistados. Para identificar as categorias e subcategorias, definimos Unidades de Registro e Unidades de Contexto.

Os pressupostos da Análise de Conteúdo fundamentaram a análise dos resultados. Foram criadas categorias definidas à priori, a partir de estudos bibliográficos prévios e categorias à posteriori, uma vez que emergiram no processo de categorização dos dados coletados. A seguir os resultados e discussões da pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção compreende os resultados e as discussões sobre os dados coletados junto aos vinte (20) professores participantes da presente pesquisa. A tabela 1 apresenta as categorias, subcategorias e unidades de expressões definidas, a luz da Análise de Conteúdo, tendo como foco as oito questões da entrevista realizada.

Tabela 1 – Categorias, subcategorias e unidades/expressões definidas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE EXPRESSÕES DEFINIDAS
Conceito	<i>Mobile Learning / M-learning</i>	
1- Formação profissional ancorada por Tecnologias Digitais	1- Formação inicial	Computador de mesa; Notebook; Pen drive; <i>Datashow</i> ; CD; Rádio ou equipamento de som; Celular.
	2- Formação continuada	Computador de mesa; Notebook; Pen drive; <i>Datashow</i> ; CD; Rádio ou equipamento de som; Celular; Tablet.
2- M-learning no Ensino	3- Dispositivos móveis utilizados	Notebook ; Celular; Tablet.
	4- Dispositivos móveis disponibilizados pela instituição	Não há.
	5- Recursos digitais utilizados	Áudio; Imagem; Software; Texto; Vídeo; Animação; Simulação; Google; Editor de apresentações; E-book; Facebook; WhatsApp.
	6- Motivos para usar Recursos Digitais	Compartilhamento*; Pesquisa*; Comunicação*. Exemplificação*; Acessibilidade*; atratividade*; habilidade em usar*.
	7- Motivos para não usar Recursos Digitais	Inacessibilidade*, Desconhecimento*; Falta de capacitação*.
	8- Contribuições do <i>m-learning</i> na graduação	Facilitadora; Atrativa; Sustentável.

Fonte: as autoras.

Conforme discutido na seção teórica deste artigo, existem alguns parâmetros em relação ao m-learning que precisam ser considerados: 1) A estratégia m-learning consiste no uso de dispositivos móveis no Ensino e Aprendizagem, sendo estes, smartphones, tablets e computadores de mão; 2) O cenário da formação inicial e continuada dos professores sujeitos desta pesquisa não contemplava tais recursos em sua formação inicial. Para tanto, a categoria 1 – Conceito de m-learning não apresentou respostas afirmativas.

Desta forma, na categoria 2 - Formação profissional ancorada por tecnologias digitais, subcategoria 1 – Formação inicial, optamos por questionar os professores sobre quais os dispositivos móveis os professores tiveram acesso em sua formação inicial. As respostas foram compiladas na tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Dispositivos digitais utilizados pelos professores na formação inicial

Dispositivos digitais utilizados	Número de professores que o utilizam
Computador de mesa	8
Notebook	11
Pen drive	10
Datashow	14

Fonte: As autoras.

Vale destacar que, dentre os dispositivos mencionados, apenas o notebook corresponde a estratégia m-learning, os outros dispositivos são móveis, mas não se conectam a internet e tampouco favorecem a comunicação. As menções dos professores a estes recursos podem ser explicadas pelo fato do desconhecimento deles acerca do conceito da estratégia m-learning além da falta de contato com tais dispositivos tecnológicos na formação docente inicial, como exemplificado nos excertos: “A gente usava muito pouco, porque na época não tinha muito, esses recursos, inclusive, naquela época a gente usava ainda o retroprojeto com transparência” (EP07); “[...] era utilizado o computador e alguns professores utilizavam pra passar slide ou pra passar algum vídeo, mas muito pouco, porque quando eu me formei ainda se usava o projetor [...]” (EP17).

Ainda referente à categoria 2 - Formação profissional ancorada por tecnologias digitais, subcategoria 1 – Formação continuada, podemos observar na tabela 2, a existência dos dispositivos digitais móveis – celular e tablet - dentre os dispositivos tecnológicos citados pelos professores:

Tabela 2 – Dispositivos digitais utilizados pelos professores na formação continuada

Dispositivos digitais utilizados	Número de professores que o utilizam
Computador de mesa	11
Notebook	17
Pen drive	15
Datashow	14
Rádio ou equipamento de som	10
Celular	4
Tablet	3

Fonte: As autoras.

Com base nos dados acima, evidenciamos que a maioria das falas dos professores remete, novamente à maior utilização do notebook, do pen drive e do datashow, contudo, nenhum participante discorreu sobre esse uso. O contato com tecnologias digitais foram praticamente nulos: [...] tinha uma disciplina no mestrado onde foi apresentado como deve ser montada a aula, como a apresentação deve transcorrer no slide [...] quais os recursos que você deve utilizar, [...] foi explicado que você não pode pegar qualquer imagem na internet e colocar na sua aula, tem que ter autorização [...] (EP08); “[...] eu tive no meu mestrado, nós fizemos algumas disciplinas que eles apresentavam algumas questões assim que a tecnologia nos ajudaria, então na confecção de, da própria aula, do slide [...]” (EP17). As falas dos participantes denotam um início de debates sobre a inserção de tecnologia digital em sala de aula, contudo, apenas de forma teórica.

Contextualizando o uso de tecnologias digitais e as falas dos professores, é possível perceber que a utilização destas tecnologias ainda são deficitárias no ensino. Apesar da existência de uma vasta gama de alternativas de uso de recursos tecnológicos digitais para

o ensino e aprendizagem, dificuldades de manuseio de equipamentos eletrônicos por parte dos professores, bem como a falta de recursos básicos em várias escolas ainda são visíveis (SANTANA et al., 2017).

Em relação aos dispositivos móveis, houve a menção do celular duas vezes na subcategoria formação inicial e quatro vezes na subcategoria formação continuada, fato que demonstra um uso tímido do recurso. Quanto ao tablet, que não havia sido mencionado na subcategoria formação inicial, na formação continuada foi mencionado três vezes. EP19 afirma: “É... No mestrado a gente acabou usando tablet em sala de aula”, contudo sua fala não é conclusiva quanto ao uso deste dispositivo para fins pedagógicos.

Em consonância ao uso do tablet no ensino, Almeida (2017) questionou o uso do dispositivo como um recurso tecnológico relevante para a educação. De acordo com seus resultados, a maioria dos professores entrevistados avaliava de maneira positiva este recurso tecnológico, contudo afirmava não se utilizar do recurso em suas atividades docentes. Este cenário foi evidenciado pelas falas dos professores, uma vez que eles responderam que utilizam os celulares e/ou tablets apenas para pesquisar coisas pontuais, mas não os utilizam em sala de aula, com seus alunos.

A Categoria 3 – M-learning na graduação, contou com quatro subcategorias, a saber: 1) Dispositivos móveis utilizados; 2) Dispositivos móveis disponibilizados pela instituição; 3) recursos digitais utilizados; 4) Motivos para usar recursos digitais; 5) Motivos para não usar recursos digitais e, 6) Contribuições do m-learning para o ensino.

A Subcategoria 1 - Dispositivos móveis utilizados pelos professores em sua prática pedagógica, contou com os resultados da Tabela 3.

Tabela 3 – Dispositivos digitais utilizados pelos professores em sua prática pedagógica

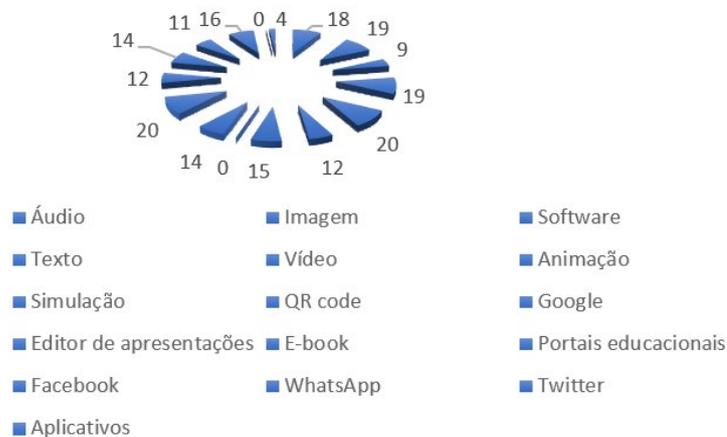
Dispositivos móveis utilizados	Número de professores que o utilizam
Celular	12
Tablet	4

Fonte: As autoras.

Considerando que a estratégia m-learning conta com o uso apenas de dispositivos móveis portáteis e pequenos, geralmente transportados no bolso, e capazes de se conectarem a internet e serem utilizados em movimento, (SANTAELLA, 2013), a Subcategoria 2 - Dispositivos móveis disponibilizados pela instituição, resultou em zero, visto que os únicos dispositivos digitais apontados pelos professores foram o datashow e a caixa de som (não portátil) que não entram na categoria de dispositivos móveis, como citados acima. Atualmente, o uso desses dois dispositivos não mudou muito em relação à década passada.

A Subcategoria 3 - Recursos digitais utilizados nas aulas de graduação, apontou para uma série de recursos, não necessariamente utilizados apenas com dispositivos móveis, eles são apresentados na figura 1.

Figura 1 – Recursos digitais utilizados nas aulas de graduação



Fonte: As autoras.

Nessa subcategoria não emergiram dados a posteriori. Os professores mencionaram alguns aplicativos que conhecem, contudo, não são utilizados nas aulas. Outro fator importante, é explicitar que de todos os recursos digitais indicados na figura 1, apenas o Google, o e-book, o Facebook, o Twitter e o WhatsApp são utilizados em dispositivos móveis. Todos os outros primariamente são usados em computadores e notebooks. Apesar de conhecer alguns aplicativos e utilizar alguns recursos digitais, os professores recorrem mais ao notebook e computador de mesa para o uso destes.

A Subcategoria 4 – Motivos para usar os recursos digitais móveis, contou com as unidades de registro: “Compartilhamento; Pesquisa; Comunicação; Exemplificação; Acessibilidade; Atratividade; Habilidade em usar; todas criadas a posteriori, a partir da análise das falas dos participantes.

Com a Unidade de registro “Compartilhamento”, os professores objetivavam dizer que uma das finalidades de se usar recursos digitais em suas aulas se pauta em compartilhar atividades, documentos e informações úteis com seus alunos, com maior facilidade. Sobre isso, EP01 comenta: “Às vezes sai alguma matéria, alguma portaria nova e a gente sempre compartilha no Facebook daí os alunos comentam [...]”. Sua fala é corroborada por EP02 quando diz “[...] vejo um material interessante e sempre indico pros alunos”. EP16 comenta sobre a facilidade de compartilhamento de informações “[...] a gente compartilha diversas coisas com eles em tempo real [...]”.

No que tange à pesquisa, os professores citaram o uso de recursos digitais com esse fim para o uso em sala de aula - em aulas práticas, em laboratório e para a pesquisa em casa. Um exemplo é a fala de EP06: “Ah, utilizo pra pesquisa em sala de aula, quando

bate uma dúvida”. EP16 faz um comentário que corrobora com a estratégia m-learning: “no serviço de saúde a gente utiliza mais o celular, até porque é complicado eu levar uma pilha de livros desse tamanho pra prática [...] para pesquisar quando é preciso”.

Liz (2015), assevera que os recursos disponibilizados pelos Smartphones e suas multifunções podem ser considerados como instrumentos de trabalho relevantes o ensino e aprendizagem, além de oferecerem aos professores possibilidades de aprendizagem a respeito do universo digital.

Em relação a comunicação, depreendemos que os recursos estreitam as relações professor-aluno, contribuindo para que se comuniquem com maior facilidade e rapidez, como percebemos em EP02 quando diz que usa “[...] para facilitar e agilizar a comunicação entre o docente e o aluno”. EP12 Salienta: “Ah, facilita demais na comunicação, esqueci de falar algo, já mando recadinho pra eles, ajuda bastante”.

A comunicação rápida e interação entre estudantes e professores é um fator muito importante no ensino e na aprendizagem. Se antes, os estudantes esperavam dias ou semanas antes de receberem orientações referentes aos conteúdos curriculares, hoje, com as tecnologias móveis, graças às suas características interativas, pode haver um feedback instantâneo. Isso permite que os estudantes localizem rapidamente problemas de compreensão e revisem explicações de conceitos importantes (UNESCO, 2014).

Ademais, foi abordado a “Exemplificação”, que segundo pudemos compreender pelas falas dos professores, auxilia no processo de explicação de conteúdo, ilustrando e acrescentando informações importantes que seriam difíceis de se explicar sem um auxílio visual, por exemplo. EP04 diz que utiliza recursos digitais “para melhor exemplificar os temas das aulas e facilitar o aprendizado [...] uso vídeos em quase todas as aulas”. Segundo EP09 esses recursos corroboram para “melhor compreensão e visualização da realidade prática em aulas teóricas”.

Contudo, segundo Sánchez; Solano; González (2016, tradução nossa), o vídeo é um recurso extremamente útil, mas deve ser bem incorporado a uma estratégia metodológica adequada, que pressuponha a incorporação de diferentes recursos educacionais no processo de ensino-aprendizagem. Caso seu uso seja isolado pode acarretar a entendimento de ideias fragmentadas e informações descontextualizadas.

A Subcategoria 5 – Motivos para não usar os recursos digitais móveis, contou com as Unidades de Registro: Inacessibilidade, Desconhecimento; Falta de capacitação. Essas unidades surgiram a partir das falas dos entrevistados.

Na unidade de registro - Inacessibilidade, os participantes relataram haver dificuldade em se dispor de recursos digitais: “Quando não utilizo é devido à dificuldade de acesso” (EP01); “Não temos acesso a esse tipo de tecnologia aqui na universidade, é difícil usar o nosso próprio recurso” (EP13). A partir dessas falas percebemos que a inacessibilidade

pode ocorrer tanto pela falta de recurso do professor quanto pela falta de oferta de dispositivos tecnológicos pela instituição onde trabalham.

Na unidade de registro – desconhecimento, foi apresentado que nem todos os recursos digitais são de conhecimento dos professores: “Não tive conhecimento nem oportunidade de elaborar atividades de ensino nos dispositivos” (EP13); “não sei utilizá-lo de forma adequada” (EP07).

Quanto a falta de capacitação, EP08 e EP10 justificam o não uso de tecnologias digitais móveis na falta de capacitação para esse fim: “Não tive educação continuada com estes itens” (EP08). “Algumas tecnologias, ainda não tenho o hábito de utilizar, pois preciso de capacitação e recurso da universidade”(EP10).

A formação continuada de professores voltadas ao uso pedagógico das tecnologias digitais é indispensável, uma vez que estas estão em constante evolução e expansão, exigindo dos professores um preparo para utilização de dispositivos e recursos digitais (BRUXEL, 2012). Entendemos, que os professores, nesse momento, endereçam a obrigação de oferta de capacitação por parte da instituição de ensino a qual pertencem e não acreditam que devam buscar formação por si mesmos.

A Subcategoria 6 - Contribuições do m-learning para a graduação apresentou as seguintes unidade de registro: Facilitadora; Atrativa; Sustentável. Os participantes apresentaram suas ideias de como o m-learning já contribui em suas aulas ou como acreditam que poderiam contribuir, como vemos nas falas de EP03 no que tange a unidade – facilitadora: “Hum... deixa eu ver, acho que poderia tornar mais rápido, pra você tá acessando, facilidade e não precisa carregar um notebook pesado, ele é mais fácil de manusear, de você tá transportando e... eu acho que é isso. [...] eu acho interessante também são as orientações feitas por celular. Hoje o WhatsApp tá super em alta, não só o WhatsApp, outras”.

Além disso, “[...] as tecnologias móveis também podem aumentar a eficiência dos educadores, automatizando a distribuição, a coleta, a avaliação e a documentação das avaliações” (UNESCO, 2014, p.15). Por exemplo, vários aplicativos móveis facilitam a comunicação e aplicação de atividades, pelos professores, com vistas a assegurar que os estudantes completem determinadas tarefas com um maior suporte também fora da sala de aula.

No que tange a unidade de registro - Atrativa, os professores apresentam a ideia de que os alunos se interessam mais pelos assuntos abordados nas aulas com o uso dessas tecnologia digitais móveis: “Eu acho que fica mais interativo, né, e... com certeza mais atrativo pro aluno” (EP13); “[...] eles deixam a aula mais dinâmica [...] (EP17)”; “O uso de tecnologia digital móvel envolve os alunos no aprendizado deles mesmos [...] eu acho que essa tecnologia ajuda nesse sentido, a gente consegue captar atenção deles e eles aprenderem mais autonomamente [...]”.

As afirmações acima contemplam o apregoado pela estratégia m-learning, pois esta, aponta a possibilidade de contemplar diversos aspectos de aprendizagem, desde formal a informal, com um enfoque coletivo e individualizado, tanto em ambientes físicos quanto virtuais sendo capaz de ofertar aos estudantes novas oportunidades para aumentar o engajamento, a motivação e a aprendizagem (UNESCO, 2014).

Além disso, os aparelhos móveis inteligentes — muitos deles já nos bolsos de milhões de pessoas — podem oferecer aos estudantes maior flexibilidade para avançar em seu próprio ritmo e seguir seus próprios interesses, aumentando potencialmente sua motivação para buscar oportunidades de aprendizagem (UNESCO, 2014).

Em relação a unidade de registro – Sustentável, é apresentada a ideia de que o uso de tecnologias digitais móveis em sala de aula evita o desperdício ocasionado por um grande número de impressões e fotocópias, algo comum no meio acadêmico. O uso desses recursos “[...] diminui a demanda de papel [...]” (EP07); “[...] os alunos nem precisam fazer a impressão” (EP09) para estudar. O participante EP13 não se utiliza da estratégia m-learning, mas opina dizendo que se utilizasse “[...] diminuiria a quantidade de impressos [...]”, reafirmando a ideia de sustentabilidade e economia impressões, o que pode trazer uma melhoria até mesmo para o meio ambiente.

A partir da análise das falas dos professores, evidenciamos que o m-learning ainda não se faz presente em suas ações pedagógicas, pois mesmo ao se utilizar de algum dispositivo digital, os professores não costumam refletir seu uso e nem tampouco têm a intenção de os utilizar para o ensino e aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da análise dos dados obtidos nas entrevistas com os professores, as considerações neste tópico posicionam a relevância do contexto abordado, suas contribuições, limitações e as perspectivas de trabalhos futuros. Iniciamos essa pesquisa mediante o levantamento do uso de tecnologias digitais no ensino em um curso de graduação, tencionando entender se essas já eram utilizadas e, em caso positivo, de que maneira.

As entrevistas foram confrontadas com a literatura precedente a fim de compreender melhor como o uso de tecnologia digital poderia ser um facilitador no ensino, na percepção dos professores sujeitos da pesquisa. Nas entrevistas, poucos abordaram o ensino de m-learning, contudo, acreditamos em seu potencial e tencionamos, em trabalhos futuros, aprofundar as pesquisas neste âmbito.

Os resultados demonstraram que os professores não precisam abandonar todos os seus conhecimentos e experiências a respeito da prática docente, mas aperfeiçoá-lo com novas metodologias e recursos midiáticos educacionais. A análise dos dados obtidos mos-

trou que os professores pouco se utilizam, em suas práticas de tecnologias digitais, sendo que o principal fator ocorre por conta da falta de dispositivos digitais disponibilizados pela instituição de ensino a qual fazem parte, bem como pela falta de capacitação para o uso destas.

Muitos professores disseram que gostariam de mudar sua postura e que acreditam que seus alunos se motivaram mais a estudar com o auxílio dessas tecnologias. Eles acreditam que os alunos sabem mais que eles sobre tecnologias digitais e que eles poderiam se sentir envergonhados caso algo ocorresse errado. Contudo, percebemos que apesar de os alunos saberem como lidar bem com a tecnologia, o auxílio do professor para o uso destes equipamentos para fins de estudo seria primordial para o avanço da autonomia e processo de construção de conhecimentos dos alunos.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Andrei Wilson de Sousa. O uso de tablets como apoio ao processo de ensino-aprendizagem no ifpa/campus Bragança. **Educere: III Congresso Nacional de Educação**. 2017. PUC-PR.

ANVISA. **Agência Nacional de Vigilância Sanitária**. Disponível em: <http://plataforma.anvisa.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2011.

BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994. p. 333

BRUXEL, C. M. L. (2012). A Mídia Informática nos Anos Iniciais: possibilidades e desafios. 2012. 46 f. Monografia (Especialização) – Curso de Mídias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CROMPTON, Helen. A historical overview of mobile learning: Toward learner-centered education. Handbook of mobile learning. New York: Routledge, 2013. p. 3-14. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/263852116/download>. Acesso em 2 jan. 2020.

FONSECA, A. Aprendizagem, Mobilidade e Convergência: Mobile Learning com celulares e smartphones. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano**. São Paulo, v1. n. 2. 163-181 junho 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Ed. Atlas. 6ª. edição. 2008.

HASHEMIA, Masoud; AZIZINEZHAD, Masoud; NAJAFIA, Vahid; NESARI, Ali Jamali. What is mobile learning? Challenges and capabilities. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, [New York], v. 30, p. 2477-2481, 2011. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/82667514.pdf>. Acesso em 29 fev. 2020.

O'MALLEY, Giasemi Vavoula. MOBI learn WP4 - Diretrizes para aprendizagem / ensino / tutoria em um ambiente móvel, 2003. Disponível em <http://www.mobilearn.org/download/results/guidelines>. Acesso em 18 set. 2019.

SÁNCHEZ, M., SOLANO, I. y González. FLIPPEDTIC: Una experiencia de Flipped Classroom con alumnos de Magisterio. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. – Murcia (España). RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología. Vol. 15, n. 3. 2016.

SANTANA, N. s.; GIORDANI, A. T.; COELHO NETO, J. C.; SANTOS ROSA, S. Mobile learning use in the classroom: approaches to the teaching and learning process. **Revista Renote – Novas Tecnologias na Educação**. Paraná, v. 15, n. 2, p. 1-10, dez. 2017.

SANTAELLA, Lúcia. Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013. (Coleção Comunicação).

TOZONI-REIS, M.F. C. **Metodologia de Pesquisa**. 2.ed. Curitiba: IESDE BRASIL, 2009.

UNESCO. **O futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas**. Brasília, DF: UNESCO, 2014.

EDUCAÇÃO PARA A MORTE: UMA NECESSIDADE DISPENSÁVEL?

CARLOS EDUARDO SANTOS CARDOZO

Psicólogo. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, na Linha de Pesquisa em Educação, Filosofia e Formação Humana – LIPEFH.

RESUMO: Existe um repúdio de diversos pesquisadores contra o tema “morte” pois, geralmente, ele se acha associado ao fracasso humano, que cultural e idealmente busca, por meio da tecnologia, de medicamentos e intervenções médicas a imortalidade. Tal tema não é abordado nas escolas como um tópico relevante. Entretanto, a morte faz parte da vida e do cotidiano dos seres humanos. Por isso, é fundamental que crianças sejam educadas para o enfrentamento da morte em todas as suas dimensões (perdas, luto, suicídio, entre outros). A mídia mostra de modo paradoxal, a realidade da morte como tragédia e entretenimento. Morrer não é considerado mais um processo natural, mas é deslocado do convívio familiar para o ambiente frio de hospitais. Ele deixa de ser um evento compartilhado para se tornar um momento solitário. Ou seja, a morte tornou-se um assunto interdito e distante das relações humanas. De acordo com Kovács muitos professores não possuem formação para educar escolares para a morte. Assim, é importante que se discuta o tema nas instituições escolares. Com o objetivo de buscar artigos científicos sobre a educação de crianças para a morte nas escolas, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em bancos

de dados eletrônicos com os descritores: “educação para a morte”, “escola” e “criança”. Constatou-se que, praticamente não há publicações sobre educação de crianças para a morte na escola. A maior parte dos trabalhos concentra-se nas áreas de Psicologia, Enfermagem e Medicina.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Morte; Escola.

ABSTRACT: There is a repudiation of several researchers against the theme “death” because, generally, it is associated with human failure, which culturally and ideally seeks, through technology, medicines and medical interventions immortality. This topic is not addressed in schools as a relevant topic. However, death is part of the life and daily life of human beings. Therefore, it is essential that children be educated to cope with death in all its dimensions (losses, mourning, and suicide, among others). The media paradoxically shows the reality of death as tragedy and entertainment. Dying is no longer considered a natural process, but is shifted from family life to the cold environment of hospitals. It ceases to be a shared event to become a lonely moment. That is, death has become a subject of forbidden and distant from human relations. According to Kovács, many teachers do not have training to educate schoolchildren to death. Thus, it is important to discuss the theme in school institutions. In order to seek scientific articles on the education of children to death in schools, a bibliographical research was carried out in electronic databases with the descriptors:

“education for death”, “school” and “child”. It was found that there are practically no publications on children’s education for death at school. Most of the work focuses on psychology, nursing and medicine.

KEYWORDS: Education; Death; School.

1. INTRODUÇÃO

Existe um repúdio de diversos pesquisadores contra o tema “morte” pois, geralmente, associa-se ao fracasso humano, que ideal e culturalmente busca, por meio da tecnologia de medicamentos e intervenções médicas, a imortalidade. Tal tema, considerado tabu e proibido na atualidade não é abordado nos espaços escolares como um tópico relevante (KOVÁCS; 2014, 2016).

Os seres humanos nos mais diferentes contextos e tempos, sempre foram convocados a pensar na morte, como sujeitos de passagem que são. A morte é uma constante no imaginário das pessoas. Tanto pode ser uma entidade vestida de negro com uma foice na mão a ceifar vidas, como pode ser uma luz no fim de um túnel, onde se encontra a paz eterna. Entretanto, a morte faz parte da vida e do cotidiano (ARIÈS, 2012).

Em concordância, Neri (1996), comenta que a morte é inflexível e implacável, acompanha a humanidade durante toda a sua existência podendo ser encarada como um fenômeno natural do ciclo da vida, ou como uma trágica realidade. Um mistério se coloca quando se pensa neste assunto. A morte se apresenta como uma incógnita. Ela pode ser considerada como uma metamorfose, um fenômeno natural da vida, mas imaginá-la presente é um grande exercício (LIMA, PARANHOS, WERLANG, 2009).

O conceito de morte pode ter vários sentidos e significados, dependendo do contexto estudado nas diversas áreas do conhecimento (religioso, filosófico ou biológico). Não existe consenso para se explicar a morte do ponto de vista das religiões, ou na grande maioria delas, todavia, o que se tem em comum é que para todas não existe vida humana fora do contexto terrestre. Assim que a pessoa morre, a alma, instância espiritual do homem, se desprende do corpo biológico e passa a residir em um outro plano (COLARES JÚNIOR; ESTEVES, 2018).

Santos (2011), resgata a ideia da boa morte, afirmando que os antigos a exerciam como parte comum de suas práticas. Segundo a autora, os povos primitivos refletiam sobre o que era a dor simples e a dor profunda, acreditando que o indivíduo e a sociedade poderiam optar pela boa morte, a morte sem dor. Na antiguidade da Roma e Grécia, era reconhecido o direito de morrer, de colocar um fim na própria vida. Muitos filósofos, alguns até portadores de doenças consideradas incuráveis, debatiam esse tema com muita naturalidade nesta época. Embora com algumas concepções diferentes, o tema era relevante para Platão, Epicuro e Plínio, por exemplo.

Como rito funeral os gregos tinham a prática da cremação para marcar em sua cultura a condição existencial do morto. Existiam dois tipos de rituais de cremação que distinguiam a identidade dos mortos. Para os simples mortais, anônimos ou comuns, seus corpos eram enterrados em valas coletivas. Já para os considerados heróis, eram reservadas majestosas cerimônias e rituais fúnebres grandiosos. A morte destes era celebrada como bela, e essas pessoas para a sociedade grega, tornavam-se imortais. A representação bela da morte pode ser vista em Aquiles, na clássica *Ilíada*, apresentado como o mais bravo dos gregos por Homero (GIACOIA JÚNIOR, 2005).

Havia, neste momento, um apego à morte e se meditava sobre o assunto. Platão, que era um jovem pensador desta época, sustentava que ocupar-se com a morte era uma boa via para se filosofar. Ele referia que a vida não teria sentido se não se pensasse no seu destino final. Em outras palavras, não lidar com a morte seria o mesmo que não existir, porque se perderia o significado de se estar vivo e a qualidade do viver (BAPTISTA, 2004).

Em *Hamlet*, a clássica obra de Shakespeare, os ossos expostos não desassossegam aqueles que dividiam o mesmo espaço com eles e que também os observavam. A familiaridade com a morte, era uma forma de aceitação das leis da natureza, o homem se sujeitava a ela, e não cogitava evitá-la. A solenidade fúnebre representava a importância das etapas que cada vida sempre devia transpor (ARIÈS, 2012).

A partir do século XIII surge a ideia cristã do merecimento pós-morte e a morada eterna adquire um lugar específico em que estará localizada: o Paraíso de Deus. Para se ter direito a tal local celestial, deve-se ter uma conduta regulamentada pelas interpretações do livro sagrado, a Bíblia. Assim, para aqueles que seguem o catolicismo, torna-se fundamental estar-se atento à vida que se leva, a fim de se garantir um lugar adequado para o descanso da morte. Por essa ocasião, o que poderia ser uma escolha para os pagãos, passa a ser um dom de Deus para os convertidos, que devem resguardar a sua existência contra todos os pecados (ARIÈS, 2012).

Dante Alighieri descreveu o Céu, o Purgatório e o Inferno, a partir das crenças gregas e cristãs. Sob a influência de tal sincretismo, apresentou a perfeição do paraíso e a maldição do inferno. Ele também enfatizou que todo ser depende do que lhe é externo e a sua salvação vem do divino. Neste contexto, a noção de finitude assume o papel relacionado à conduta da pessoa diante de Deus e isso determina o seu destino. A morte passa a ser um fator extraordinário: se ele foi justo e temente às leis de Deus terá garantido o seu lugar no Céu. Caso contrário, merecerá a segunda morte: o Inferno (COSTA, 2011).

No final da Idade Média e início do Iluminismo, as crenças populares e religiosas, herdadas dos antepassados, são ultrapassadas pelo conhecimento científico. O avanço da ciência moderna gera consequências sociais. A população rural migra do campo para a cidade, em busca de melhores condições de vida, em decorrência dos avanços tecnológicos (ARIÈS, 2012). Mas este crescimento urbano exacerbado, provoca consequências trágicas: a falta de higiene e saneamento básico causam o aumento das epidemias. O medo

da morte assombra os que vivem nestas condições insalubres. A ideia predominante será a de lutar para manter-se vivo. Sobreviver para se evitar a morte. A representação desta, antes bela, agora é retratada de forma obscura e sombria: um esqueleto encapuzado que segura uma foice para ceifar a vida. Tal figura ainda atormenta o imaginário humano (MANGUEIRA, et. al., 2019).

Marton (2002) apropria-se do pensamento nietzschiano e propõe o desafio de não se aceitar a dicotomia, mas considerar morte e vida como as duas faces de uma mesma moeda, em que ambas se encontram integradas como um instante único da própria condição humana. Por isso, Kovács (2005, 2012, 2016) bem como Sengik e Ramos (2015), sustentam ser fundamental que a sociedade seja educada para o enfrentamento da morte em todas as suas dimensões (perdas, luto, suicídio, entre outros). Entretanto, a realidade da morte é retratada na mídia de modo paradoxal: como trágica e espetacular. Ela já integra o entretenimento cotidiano (CAMARA; BASSINI, 2019).

Ariès (2012), compara a atitude diante da morte de antigamente, com a atual. Ele afirma que, antes, a morte era tida como próxima e familiar, era respeitada e controlável. Ela tinha um lugar importante na sociedade. Agora, acha-se distanciada e estranha. Tornou-se desrespeitada e selvagem. Não é adequado se conversar sobre ela. Por esta razão, ela é justificada como um fato extraordinário, trágico, acidental ou inesperado.

Atualmente, morrer não é mais considerado um processo natural. O fim da vida, deixou de ser um evento compartilhado nas relações humanas, para se tornar um momento interdito e solitário (KÜBLER-ROSS, 2017). A morte é interpretada como uma derrota, tanto para a equipe médica, quanto para os familiares, e, por essa razão, todos devem lutar insistentemente para a sobrevivência do moribundo, afinal de contas, a morte é a representação de falha humana (KOVÁCS, 2014).

Ariès (2012) enfatiza que a sociedade moderna expulsa a morte da sociedade e o desaparecimento de um indivíduo não afeta a continuidade de seu grupo social. A rotina não muda e a cidade não desacelera. Deste modo, aos poucos, o distanciamento da morte torna-se cada vez maior. O que era familiar na Idade Média, torna-se proibido e reprimido no mundo contemporâneo ocidental. Tenta-se evitar a morte por não se aceitar a finitude como parte da vida. Colares Júnior e Esteves (2018) explicam que a ideia do “não ser” pode parecer bastante desconfortável e angustiante para algumas pessoas. Frente à morte, ter alguma crença fornece amparo espiritual para o indivíduo, tanto nos momentos de rejeição, quanto nos momentos de resignação em relação a ela.

Frankl (2019) afirma que a finitude e a temporalidade são essenciais para se compreender a morte, porque tais conceitos estão fundados no irreversível processo da vida humana. No entanto, para destinar-se, o ser humano sempre cogita a eternidade como possibilidade de vida. Contraditoriamente, conhecer o limite de ser finito e lidar com a morte (seja empírica ou transcendentemente) é o que dá sentido para a existência. Por isso, estudar a morte e o morrer é fundamental para a formação humana. Neste sentido, o obje-

tivo geral deste trabalho foi realizar o levantamento de artigos científicos brasileiros sobre a educação para a morte. Especificamente, delimitou-se esta busca à população infantil e à instituição escolar. Tais escolhas se justificam pelo fato de que é necessário se pensar a educação para a morte a partir da educação da criança. É de fundamental importância que tal tema seja tratado dentro das escolas. Deste modo, a sociedade, como um todo, mudará no modo como vem enfrentando a questão da morte (KOVÁCS, 2005, 2012, 2016).

2. MÉTODO

Como procedimento metodológico realizou-se uma pesquisa bibliográfica nos bancos de dados eletrônicos “*Scientific Electronic Library Online – Scielo*” e “*Periódicos Eletrônicos em Psicologia – PePsic*”, com os descritores: “Morte AND Educação”, “Morte AND Criança” e “Morte AND Escola”. Foi utilizada a pesquisa documental como estratégia de coleta de dados. Buscou-se por artigos de revistas científicas. Os critérios de inclusão foram: o material estar publicado em periódico nacional e em língua portuguesa; estar associado com a área da Educação como também relacionar-se com a educação de crianças que estão matriculadas em instituições escolares. Os critérios de exclusão foram: o trabalho estar publicados em periódicos internacionais ou em língua estrangeira; se encontrar associado à área da Saúde bem como relacionar-se com a educação popular, técnica, superior, pós-graduação ou ainda com a população adolescente. O número de artigos em relação aos descritores foi computado. A amostra foi tabulada e os valores numéricos transformados em porcentagem. Os dados coletados encontram-se apresentados em duas tabelas (Tabelas 1 e 2).

3. RESULTADOS

Por meio dos dados coletados, verificou-se que, na plataforma Scielo, um total de 213 trabalhos foram encontrados com os descritores: “Morte AND Educação”; 187 com “Morte AND Criança” e 562, com “Morte AND Escola”. A amostra selecionada foi composta respectivamente por cinco, um, e nenhum artigo associado com estes descritores e com os critérios de inclusão (KOVÁCS, 2005; LIMA; KOVÁCS, 2011; KOVÁCS, 2012; NICOLLI; MORTIMER, 2012; MENDES, 2013; KIRCHOF; SILVEIRA, 2018).

Quanto à base de dados PePsic, encontrou-se 33 artigos com os descritores “Morte AND Educação”; 49 com “Morte AND Criança”; e 41 e com “Morte AND Escola”. Vale ressaltar que a amostra que compõe o PePsic é formada por um único artigo (SENGIK; RAMOS, 2015), selecionado com os descritores já referidos. Assim, em relação à “Morte AND Educação”; “Morte AND Criança” e “Morte AND Escola” totalizou-se apenas uma publicação

associada a eles. No total, a amostra selecionada foi composta por apenas sete artigos: seis disponibilizados na Scielo e um, na PePsic como pode ser verificado nas Tabelas 1 e 2 abaixo:

Tabela 1: Artigos científicos levantados por descritores na base de dados eletrônicos “Scientific Electronic Library Online – Scielo”

Descritor	Disponíveis		Selecionados	
	N	%	N	%
Morte AND Educação	213	100	5	2
Morte AND Criança	187	100	1	0,5
Morte AND Escola	562	100	0	0

Fonte: Tabela elaborada por Cardozo, 2021.

Tabela 2: Artigos científicos levantados por descritores na base de dados “Periódicos Eletrônicos em Psicologia – PePsic”

Descritor	Disponíveis		Selecionados	
	N	%	N	%
Morte AND Educação	33	100	1	3
Morte AND Criança	49	100	1	2
Morte AND Escola	41	100	1	2,5

Fonte: Tabela elaborada por Cardozo, 2021

4. DISCUSSÃO

Durante a seleção do material pesquisado, observou-se que grande parte dos trabalhos científicos publicados sobre morte não está associada à área da Educação, mas à da Saúde (especialmente em Medicina, Enfermagem e Psicologia). Os trabalhos selecionados serão apresentados abaixo. A seguir, se fará uma síntese sobre todos eles.

Kovács (2005) explica o que é educar. Ela refere que é parte formativa do desenvolvimento humano e que a morte também compõe este desenvolvimento. Considera que

o tema, ainda é pouco discutido. A autora relata a sua experiência em um projeto de sua autoria, em que, por meio de vídeos, se promovem a educação para a morte. Dentre os quatro materiais produzidos, um deles está direcionado para o público infantil, o segundo para adolescentes, o terceiro para idosos e o quarto para profissionais da saúde. Para as crianças, dois assuntos foram abordados, a morte do outro e a morte de si mesmo. Convidando a criança, na primeira experiência compreender seus sentimentos quando o outro, principalmente um ente querido, a deixa. Muitas vezes o sentimento de culpa e a incompreensão sobre para onde que esta pessoa foi, provoca na criança a vontade de ir ao encontro dessa não mais presença. E meditar sobre a própria morte, principalmente sabendo que se tem uma doença, é complicado para a criança lidar, pois além do medo de perder a vida, também envolverá não ver mais seus pais e familiares.

Lima e Kovács (2011) apontam a importância da comunicação sobre a morte de um ente querido à criança e ressaltam que é imprescindível que a notícia seja dada por alguém próximo a ela, pois a acolhida e clareza da informação requer cuidados do comunicador. Esta informação deve ser clara e estar de acordo com o nível de compreensão, relativo à cada faixa etária da criança. Concluíram que se deve proceder à educação para a morte para crianças, desde que se observe e respeite as suas capacidades cognitivas.

Kovács (2012), discute a necessidade de se levar o tema da morte para o ambiente escolar, devido ao aumento da violência social e a exposição das crianças a tal contexto. Muitos vivenciaram direta ou indiretamente estas situações e não puderam elaborar suas perdas, lutos e desamparo. A escola não está preparada para receber esse tipo de demanda. Formar professores e funcionários escolares para trabalharem este tema é fundamental para o desenvolvimento do infante e adolescente. Buscar estratégias para abordar o assunto para a quebra deste assunto que ainda é um tabu é primordial para a acolhida destes formadores.

Nicolli e Mortimer (2012) aplicaram um questionário para investigarem o que os alunos, presentes nas aulas de ciências, pensavam sobre o que é morte, porque se morre e quais sentimentos são produzidos em determinadas situações de fim de vida. Segundo os autores, três conceitos foram concebidos: as concepções biológicas, naturais da morte; as diferentes visões religiões frente a morte e pós-morte, vida eterna e vontade divina e, finalmente, a ideia relacional, que pressupõe relações humanas nas esferas culturais, históricas e sociais, que diante da morte poderiam negá-la ou ocultar a ocorrência dela.

Mendes (2013) investiga a morte dos avós, por meio da literatura infantil, contemplando três obras literárias. Ela afirma que o tema da morte ainda é um assunto censurado, pouco ou nunca compartilhado com a crianças (principalmente as mais novas). A autora constata que existe uma preocupação dos pais, familiares e professores em como abordar um assunto tão incômodo. Para ela, é necessário que a criança entenda o que ocorreu e que o fato seja explicado de maneira simples e clara. Negar ou não revelar a morte dos avós, por exemplo, pode deixar marcar profundas no desenvolvimento destas crianças. Sem esta explicação, a criança não compreenderá que a vida tem começo, meio e fim. Por

esse motivo a autora sugere a literatura infantil como recurso pedagógico e aliado dos educadores para a aproximação, comunicação e melhor assimilação do acontecimento.

Sengik e Ramos (2015) são autoras do único artigo encontrado na base de dados PePsic, com os diversos descritores (como já comentado anteriormente). Eles discutem o conteúdo de uma obra literária sobre o abandono, a perda e a ausência de um ente querido. E corroboram todos os demais autores já apresentados, no sentido de que a literatura é um instrumento adequado para introduzir o tema da morte para a criança.

Kirchof e Silveira (2018) discutem os resultados de um trabalho, cuja proposta foi a de se empregar a literatura para se abordar o tema central da morte. Eles realizaram tal pesquisa com crianças, a partir da leitura de um livro infantil. Resumidamente, a história versa sobre um pato, que é seguido pela morte. Eles desenvolvem uma forte amizade e a morte lhe acompanha até o seu dia final. A partir das discussões sobre o conteúdo da estória e os sentimentos produzidos na amostra estudada frente à morte do personagem principal, os autores observaram que foi possível se discutir sobre morte com crianças de um modo adequado. A leitura e análise do livro permitiu a reflexão destes alunos sobre o tema, e a percepção de que a morte pode ser uma companheira na vida.

De um modo geral, nas obras consultadas se indicam possibilidades para se promover, nas crianças, a educação para a morte. Ela deve contar com a participação de profissionais da Educação, preparados para tratarem deste assunto. Evidencia-se também que, para tal finalidade, a literatura é um recurso útil e eficiente. Obras literárias para o público infantil mostram-se particularmente adequadas como suporte didático/pedagógico. Vale ressaltar que, além de ser uma excelente estratégia de trabalho, o livro mostra-se um facilitador da comunicação entre os interlocutores e personagens. Assim, ele pode servir como fonte de inspiração para aproximar as crianças do assunto “morte”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há poucos materiais produzidos sobre morte relacionados com os aspectos educacionais, especialmente aqueles que se referem à criança. Assim, é necessário que se pesquise mais sobre este assunto nesta área do conhecimento humano.

Embora o estudo sobre a morte e a educação para crianças nas escolas seja relevante, constatou-se que, praticamente não há publicações sobre educação de crianças para a morte, na escola. Há um número insuficiente de trabalhos na área da Educação e educadores reclamam que falta capacitação sobre o assunto para o acolhimento das crianças na escola. Refletir sobre a morte é um desafio para educadores e educandos. Se faz necessário proporcionar um ambiente acolhedor para a autorreflexão e discussão sobre os sentimentos e angústias dos que se encontram no contexto escolar. É preciso ampliar a pesquisa acadêmica neste campo do conhecimento científico, porque a educação para a

morte é indispensável para o desenvolvimento da criança e para o processo educacional. A morte faz parte da vida e, como tal, deve ser tratada com naturalidade. Durante toda a sua história ele lutou contra a morte e ainda busca vencê-la, mas esqueceu que o que lhe difere dos demais animais é a consciência de ser finito e que lidar com isso é uma descoberta a ser vivida.

6. REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História da morte no ocidente: da Idade Média aos nossos dias**. Tradução Priscila Vianna de Siqueira, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BAPTISTA, Rodrigo Siqueira; SCHRAMM, Fermin Roland. A filosofia de Platão e o debate bioético sobre o fim da vida: interseções no campo da Saúde Pública. **Cad. de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.20, n.3, p. 855-865, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v20n3/23.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2019.

CAMARA, Sergio Lucas; BASSANI, Marlise A. Estudos em psicologia sobre morte, luto, religião e espiritualidade: uma revisão da literatura brasileira. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 39, n. 96, p. 129-140, jun. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2019000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 out. 2019.

COLARES JÚNIOR, Alonso Castro; ESTEVES, Julio Cesar Ramos. A morte como um mal de privação. **Interdisciplinary Scientific Journal**, v.5, n.4, p.147-163, out./dez. 2018. Disponível em: <<http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/578/308>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

COSTA, Daniel Lula. A divina comédia como documento histórico. International Congress of History. Congresso Internacional de História, p. 2.258- 2.266, 2011. **Anais**. Disponível em: <<http://www.cih.uem.br/anais/2011/trabalhos/64.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. São Leopoldo/Petrópolis: Sinodal/Vozes, 2019. 184 p.

GIACÓIA JÚNIOR, Oswaldo. A visão da morte ao longo do tempo. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 38, n. 1, p. 13-19, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/418/419>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

GONÇALVES, Ferraz. Conceitos e Critérios de Morte. Nascer e crescer. **Revista do hospital de crianças Maria Pia**, v.16, n. 4, p.245-248, 2007.

KIRCHOF, Edgar Roberto; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. O pato, a morte e a tulipa: leitura e discussão de um livro ilustrado desafiador com alunos dos anos iniciais. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 57-76, dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000600057&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2019.

KOVÁCS, Maria Julia. Educação para a morte. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 484-497, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932005000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 nov. 2019.

KOVÁCS, Maria Julia. Educadores e a morte. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 71-81, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2019.

KOVÁCS, Maria Julia. A caminho da morte com dignidade no século XXI. **Rev. Bioét.** Brasília, v.22, n.1, p.94-104, abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-80422014000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 out. 2019.

KOVÁCS, Maria Julia. Curso psicologia da morte: educação para a morte em ação. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 36, n. 91, p. 400-417, jul. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2016000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 out. 2019.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth. **Sobre a morte e o morrer**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LIMA, Gabriela Quadros de; PARANHOS, Mariana Esteves; WERLANG, Blanca Susana Guevara. Contribuições da Tanatologia no processo de morrer. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 1, n. 2, p. 220-230, 2009.

LIMA, Vanessa Rodrigues de; KOVÁCS, Maria Julia. Morte na família: um estudo exploratório acerca da comunicação à criança. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 390-405, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2019.

MANGUEIRA, Pedro Krishna Carneiro Abílio. et.al. Cuidados paliativos na terceira idade: educação para o enfrentamento da morte. VI Congresso Internacional de Envelhecimento Humano - VI CIEH. v. 1, 2019. **Anais**. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/cieh/trabalhos/TRABALHO_EV125_MD1_SA3_ID3557_07062019211759.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2019.

MARTON, Scarlett. Uma questão de vida ou morte: a filosofia de Nietzsche e o problema da eutanásia. **HYPNOS**, v.7, n.9, p.120-134, 2002. Disponível em: <<http://www.hypnos.org.br/revista/index.php/hypnos/article/view/136>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MENDES, Teresa de Lurdes Frutuoso. A morte dos avós na literatura infantil: análise de três álbuns ilustrados. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1113-1127, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000400006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2019.

NERI, Anita Liberalesso. **Velhice e temporalidade. Tempo e Presença**. Rio de Janeiro, v.18, n.286, p. 21-24, mar. 1996.

NICOLLI, Aline Andréia; MORTIMER, Eduardo Fleury. Perfil conceitual e a escolarização do conceito de morte no ensino de ciências. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 44, p. 19-35, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2019.

SANTOS, Sandra Cristina Patrício dos. **Eutanásia e suicídio assistido: o direito e liberdade de escolha**. 2011. 196f. Dissertação (Mestrado em História Contemporânea e Estudos Internacionais) – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2011.

SENGIK, Aline Sberse; RAMOS, Flávia Brocchetto. Literatura como instrumento de discussão acerca da morte. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 41, p. 119-126, dez. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2019.

7. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE. **Manual de orientações para apresentação de trabalhos acadêmicos**: bibliotecas UNINOVE. São Paulo: Universidade Nove de Julho – UNINOVE, 2017.

GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS NA CONTEMPORANEIDADE: UM ESTUDO DE SUA UTILIZAÇÃO EM SALA DE AULA

ROBERTA SANTANA BARROSO

Mestranda do Programa de Cognição e Linguagem (UENF)

ELIANA CRISPIM FRANÇA LUQUETTI

Professora do Programa de mestrado e doutorado de Cognição e Linguagem (UENF)

SINTHIA MOREIRA SILVA RIBEIRO

Mestranda do Programa de Cognição e Linguagem (UENF)

EDILAINE DA SILVA FREITAS

Mestranda do Programa de Cognição e Linguagem (UENF)

ABSTRACT: The present work aims to highlight the importance of using digital textual genres in the classroom context as a means for building students' meaning. Nowadays, with all the technological advancement, new features have been added to the existing textual genres, but new genres have also been created that have great participatory potential and these are fundamental for teaching in the digital age. This study is methodologically structured by a qualitative based bibliographic research, composed of theoretical sources that support the discussion of the theme. It was found that digital genres can be a great ally in the teaching-learning process and that it is necessary to know them to use them properly.

KEYWORDS: Textual genre; Digital text genres; TDIC; Hypertext and teaching-learning process.

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo evidenciar a importância da utilização dos gêneros textuais digitais no contexto de sala de aula como meio para a construção de sentido dos estudantes. Na contemporaneidade, com todo o avanço tecnológico, houve um acréscimo de novas características aos gêneros textuais já existentes, mas também foram criados novos gêneros que apresentam um grande potencial participativo e esses são fundamentais para o ensino na era digital. Este estudo é metodologicamente estruturado por uma pesquisa bibliográfica de base qualitativa, composta de fontes teóricas que embasam a discussão do tema. Constatou-se que os gêneros digitais podem ser um grande aliado no processo de ensino-aprendizagem e que é necessário conhecê-los para utilizá-los com propriedade.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero textual; Gêneros textuais digitais; TDIC; Hipertexto e Processo de ensino-aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

As mudanças acontecem constantemente em diversas áreas. Os avanços tecnológicos surgem a todo instante e trazem consigo caminhos para a inovação. É notória a urgência de adequação ao meio online. Isso ficou ainda mais evidente neste tempo em que a educação a distância se faz necessária por conta da pandemia que assolou o mundo. No âmbito do ensino, a abertura ao novo acontece e gera uma necessidade de aprimoramento dos conhecimentos exis-

tentes e ainda uma adaptação aos meios tecnológicos digitais. Nesse contexto, busca-se uma revisão de alguns dos gêneros textuais adaptando-os à nova realidade de atividades remotas e a uma atualização para conhecer e aprender a lidar com novos gêneros textuais que se apresentam na era digital.

Os gêneros textuais fazem parte da comunicação do cotidiano. E, para que esta se efetive, é preciso lançar mão da faculdade inerente ao ser humano: a linguagem. Esta se faz por meio de códigos que se agrupam e resultam em textos. Os textos podem ser classificados quanto ao tipo e de forma mais minuciosa serem encaixados em um gênero, de acordo com a finalidade, papel social, público alvo e sua estrutura. Eles se enquadram em diversas esferas possuindo cada um suas particularidades.

No contexto digital, há textos que, embora tenham características tradicionais, há um aumento do potencial participativo, ao serem acrescentados no ciberespaço de novos elementos de interação. O conceito de texto é o mesmo, mas com novas formas de manifestação e novos meios de possibilitar a interação com o leitor. Vale ressaltar que existem os gêneros textuais convencionais no ambiente digital e os diferentes gêneros textuais digitais. Estes surgiram após a aquisição e o avanço da tecnologia digital, aqueles já existiam e se adaptaram ao novo universo.

Por meio deste estudo, que tem por objetivo evidenciar a importância da utilização dos gêneros textuais digitais no contexto de sala de aula como meio para a construção de sentido dos estudantes, destacam-se as atividades educacionais e o uso das tecnologias digitais e como devem ser utilizados visando um ensino mais crítico de leitura e uma produção de texto mais contextualizada. Para tanto, analisam-se as características marcantes de alguns gêneros textuais, em especial os gêneros textuais digitais, observando-se a efetividade de sua utilização de acordo com a realidade de cada aluno. Desse modo, delimita-se a seguinte questão-problema: qual a importância dos gêneros textuais digitais na construção de sentido em sala de aula na contemporaneidade?

Com todo o avanço tecnológico, houve um acréscimo de novas características aos gêneros textuais já existentes, mas também foram criados novos gêneros que apresentam um grande potencial participativo e esses são fundamentais para o ensino na atualidade.

O estudo baseou-se na análise da bibliografia proposta no sentido de selecionar conceitos que trouxessem ao texto um melhor argumento no que se refere à classificação dos gêneros textuais, especificamente os digitais. No levantamento bibliográfico de base qualitativa, foram selecionados autores que dialogam a respeito dos conceitos sobre gêneros textuais e gêneros textuais digitais, assim como sua apropriação para a construção de sentido no contexto educacional na contemporaneidade. Dentre os teóricos, sublinham-se Bakhtin (2011), Xavier (2002; 2005; 2010) e Marcuschi (2002; 2010), que serviram de suporte na apresentação das concepções, reflexões e práticas acerca do tema abordado. Nessa mesma etapa, outros autores, além dos já mencionados, embasaram a argumentação, a estrutura textual sob o suporte digital em relação às formas textuais preexistentes,

assim como as mudanças por meio da tecnologia nos meios de comunicação e seu impacto na linguagem.

2. UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA DE DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS E SUA EVOLUÇÃO HISTÓRICA

Os textos são produzidos nas mais variadas atividades que os seres humanos realizam o tempo inteiro no seu dia a dia; são, pois, instrumentos estruturados pela língua em forma de enunciados. De acordo com o conteúdo e a situação comunicativa, esses enunciados assumem certas características, ficam diferentes entre si, assentando-se, assim, os gêneros do discurso, que são utilizados nas interações humanas.

Na concepção de Bakhtin (2011), o enunciado se constitui de três elementos ligados, utilizados para definir a particularidade do contexto; ele é individual e particular para cada campo de utilização da língua, é elaborado com seus próprios enunciados estáveis, que são denominados de gênero do discurso. São inesgotáveis as formas de manifestações dos gêneros, já que seu repertório se transforma à medida que as atividades humanas sofrem transformações. Nessa perspectiva, para Bakhtin (2011), a língua evolui constantemente no curso da história. Devido a seu aspecto mutável, heterogêneo e dinâmico, deve ser tratada como um fenômeno social. Ela e sujeito estão relacionados mutuamente.

Para Schneuwly (2004), os gêneros podem ser primários e secundários. Quanto aos gêneros primários, há a prevalência das relações espontâneas, cotidianas, imediatas; são encontrados nas trocas, interações e controle mútuo pela situação. Em se tratando dos gêneros secundários já não são espontâneos, pois há neles o domínio das relações formais, mediadas pela leitura e pela escrita, não podem ser controlados diretamente com a situação. Sendo assim, nas situações vivenciadas no dia a dia, a interação se dá através do discurso; são utilizados também gêneros textuais adequados a cada situação.

De acordo com Marcuschi (2002), os gêneros são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano, como práticas sócio-históricas nas atividades comunicativas do cotidiano. Então, as nossas necessidades diárias, nossas atividades socioculturais, se realizam nos gêneros textuais orais e escritos. Para o autor, um gênero pode não ter uma determinada propriedade, e ainda continuar sendo aquele gênero.

Em se tratando de ensino de língua, compreende-se, pelo exposto, a importância e a necessidade de proporcionar aos alunos condições para que desenvolvam as suas capacidades em realizar escolhas ligadas ao nível de formalidade de uso da língua, assim como o gênero que melhor atenda a seus propósitos comunicativos. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados em 1998, e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), homologada em 2017, são instrumentos que visam fomentar ações, com o objetivo de possibilitar à população atingir um aprendizado que lhe garanta uma participação so-

cial efetiva. Dessa forma, é indiscutível que o aspecto social da aprendizagem se torne algo evidente ao posicionamento crítico e à tomada de decisões em variadas situações sociais.

Sendo os gêneros textuais incontáveis e adaptáveis às diversas realidades e situações comunicacionais, com o avanço do meio tecnológico e das diversas alterações nos meios de comunicação e da linguagem, surgiram os chamados gêneros digitais. A verdade é que a internet promoveu uma revolução social, pois a criação dos novos gêneros e alteração de outros do mundo físico, comprova que eles estão a serviço dos falantes e atendendo às suas necessidades ao seu tempo. Assim, bancos on-line, compras pela Internet, enfim, uma diversidade de situações do dia a dia passou a incorporar a rede virtual na execução das mais simples tarefas. Com isso, o espaço virtual se tornou um grande hipertexto. Aprender lê-lo ou navegar por ele, é um aprendizado amplo e variado, onde se utiliza a linguagem dos internautas.

No âmbito comunicacional, muitas inovações surgiram sem se esgotarem. Com muita força elas interferem em vários aspectos do processo comunicativo, pois hoje se vive-se na chamada sociedade da informação. Dessa forma, de acordo Silverstone (2002), “a mídia deve ser analisada como um meio/processo de intercessão no qual se alonga para além do ponto de contato entre textos midiáticos, leitores ou espectadores”. Para o autor, a mídia é uma interação de significados entre um texto e outro, existindo uma sucessiva mutação de significados, de forma que os textos da mídia circulem em forma escrita, oral e audiovisual. A escrita virtual substitui e complementa a escrita convencional, sem, contudo, eliminá-la. Na sociedade virtual imperam rapidez e praticidade a fim propiciar maior interatividade nesse meio; com isso, surgem novos gêneros a cada tipo de interação, conforme a necessidade em dar suporte às inovações tecnológicas e sociais.

3. GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO DIGITAL

Nas últimas décadas, os avanços tecnológicos projetaram mudanças significativas na estrutura da comunicação. O mundo globalizado, sua rápida comunicação em massa e a divulgação de informações modificaram várias áreas do conhecimento e da ciência e não seria diferente na linguagem. O mundo da linguagem tem se redesenhado conforme a comunicação vem se desenvolvendo e sua abrangência e transformações. O papel da linguagem nessas mutações contemporâneas, *a priori*, são mutações da comunicação e da produção de sentidos. Assim, “A linguagem é essencial na determinação de mudanças na vida e nas experiências que fazemos. Ao mesmo tempo, ela é afetada e transformada por essas mudanças” (BARTHON; LEE, 2015, p. 13).

Conforme os apontamentos de Rojo (2015), com as tecnologias de informação e comunicação engendradas na sociedade, “surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias,

novos textos, novas linguagens” (Ibidem, p. 116); portanto, os gêneros digitais/emergentes configuram novas práticas da linguagem escrita, uma nova tecnologia digital. Explica Marcuschi (2010) que, a despeito da variedade que vem surgindo, a maior parte deles apresenta semelhança em outras conjunturas, nas modalidades oral e escrita. Muitos deles “são evoluções de outros já existentes nos suportes impressos (papel), ou em vídeos (ex.: vídeos, fotografias). Porém essa tecnologia comunicativa verdadeiramente gerou novos gêneros, como por exemplo: os chats e os fóruns” (Ibidem, p.15).

Nesse sentido, juntamente com as práticas de leitura e escrita no suporte digital foram surgindo também novos conceitos de gêneros a fim de atender às necessidades dos falantes do seu tempo. É preciso, segundo Rojo (2009), que a linguagem atenda às necessidades da vida em sociedade e no ambiente laboral neste mundo globalizado em que comunicação e informação se estabelecem por meio de alta circulação, mantendo-se uma ética plural e democrática, ao mesmo tempo em que se fortalecem identidades e tolerância às diferenças. “Para tal, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam” (Ibidem, p. 90).

Conforme as interações sociais vão se transformando, a comunicação e suas funcionalidades vão se modificando a fim de atender às novas necessidades. Tais mudanças se tornam permanentes diante do fluxo no qual a cadeia tecnológica se encontra. E, “por causa do grande envolvimento e domínio dos gêneros digitais, a tendência é que os internautas ampliem sua necessidade de interação, o que exige naturalmente a criação de outros gêneros digitais num processo de invenção infinita de gêneros textuais” (XAVIER, 2005, p. 05), os quais estão presentes nas comunicações desde as redes sociais até aos hipertextos. Desse modo, “cada pessoa, através da comunicação por gênero, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando” (BAZERMAN, 2011, p. 114).

Retomando a história Paiva (2010) lembra que, com o advento da escrita, “é marcante a interferência da nova tecnologia na transmissão de mensagens e o desenvolvimento do gênero epistolar, representando um gigantesco avanço no sistema de comunicações” (Ibidem, p. 82). Visto que tais tipos de comunicação fazem parte do cotidiano de seus usuários, é relevante o papel do professor ao se apropriar dos gêneros digitais em sala de aula. Nesse entendimento, aprender está ligado às habilidades adquiridas em suas vivências e a relação que se estabelece por meio dela. Quanto mais próximo do objeto pessoal pode-se, assim, compreendê-lo melhor.

As mudanças da escrita, na era digital e o avanço das tecnologias, com ênfase nas tecnologias móveis digitais e suas transformações, trouxeram desafios para serem enfrentados pelos educadores. Por isso, segundo Roxane Rojo (2013), a escola, enquanto principal agência de formação sistemática no seio da sociedade, não pode mais se furtar de abordar a hipertextualidade e trabalhar as relações entre as diversas linguagens presentes nos textos da hipermídia. A utilização dos gêneros textuais digitais em sala de aula

está sujeita à formação de sujeitos pertencentes ao ambiente tecnológico, os quais, ao se depararem com esses gêneros em seus processos de aprendizagem escolar, encontrarão mais sentido e significado nas aulas.

Bakhtin (2011) enfatiza que quanto maior o domínio da diversidade de gêneros, menor são os desembaraços em relação a seu emprego e de modo mais pleno e nítido “descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso” (Ibidem, p. 285). Depreende-se daí a necessidade de convergência dos gêneros textuais em um novo formato, oferecido pelo próprio suporte digital para os dias de hoje, através dos mecanismos textuais, que se configuram como um hibridismo entre as competências da fala e da escrita. Marcuschi (2010) afirma que “o grande risco que corremos ao definir e identificar esses gêneros [digitais] situa-se na própria natureza da tecnologia que os abriga” (Ibidem, p. 25). Sobre os gêneros textuais, o autor ainda lembra serem estes produtos de relações complexas entre meio, uso e linguagem. “No presente caso, o meio eletrônico oferece peculiaridades específicas para usos sociais, culturais e comunicativos que não se oferecem nas relações interpessoais face a face” (Ibidem, p. 23).

É oportuno, portanto, refletir a respeito de como a comunicação na internet e o surgimento de novos gêneros vêm alterando outros gêneros – isso porque o “modo de enunciação digital só se realiza na tela” (XAVIER, 2002). São novos tempos, novo mundo, que modificam as estruturas da comunicação e fazem emergir novos parâmetros no mundo textual. Vale lembrar que os gêneros textuais convencionais não foram substituídos pelos novos gêneros no suporte digital, todavia ganharam novas características. A maioria dos usuários da língua sabe que não se escreve da mesma forma em todos os gêneros e suportes de escrita, bem como “não se pode separar a escrita da leitura enquanto processos de aquisição, (re)organização e distribuição de conhecimento, já que estão cognitivamente imbricados” (XAVIER, 2005, p. 07). De acordo com o autor, os usuários

[...] aprendem fazendo, praticando, experimentando; escrevem e leem, leem e escrevem muitas mensagens nesses gêneros. Assim vão inserindo cada um deles em seu cotidiano, aperfeiçoando-os e tornando-se competentes para o emprego desses gêneros conforme suas necessidades sociocomunicativas (XAVIER, 2005, p. 05).

Uma nova forma de leitura do mundo se impõe diante do sujeito perante a forma de como se lê e se escreve, conseqüentemente novas competências também vão surgindo. Assim, na esteira da leitura do mundo pela palavra, emerge uma tecnologia de linguagem cujo espaço de apreensão de sentido não é apenas composto por palavras, mas, junto com elas, sons, gráficos e diagramas são encontrados, todos lançados sobre uma mesma superfície perceptual, amalgamados uns sobre os outros, formando um todo significativo e de onde sentidos são complexamente disponibilizados aos navegantes do oceano digital (XAVIER, 2010).

A escola não deve negligenciar a exploração dos gêneros emergentes com bastante frequência, em especial nas aulas de língua portuguesa para melhor dinamizá-las estimulando o aluno à produção textual por um meio que lhe é mais atraente e empolgante. A própria ida ao laboratório de informática já é uma mudança de ambiente, que poderá se evidenciar como *locus* de descoberta de traços e capacidades de *upgrade* retórico-argumentativo.

A participação constante dos alunos tende a ampliar sua capacidade de argumentar sobre temas diversos, levando-os a aprender a refletir dialeticamente sobre as diversas opiniões e construir sua própria síntese sobre as questões em discussão. [...] Desta forma, os gêneros digitais são mega ferramenta para desenvolver nos aprendizes a necessária habilidade de construir pontos de vista e defendê-los convincentemente (XAVIER, 2005 p. 37-38).

Desse modo, estudar os gêneros textuais digitais no contexto escolar suas características em relação aos demais juntamente a uma análise do ambiente do ciberespaço em que eles ocorrem se torna necessário na contemporaneidade. Nessa linha de pensamento, afirma Lévy (1999) que “As tecnologias digitais surgiram então como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento” (Ibidem, p. 32). Por meio do ciberespaço, as redes de comunicação se integram e rapidamente se recriam formando um universo de informações pelo qual navegam e se desenvolvem através de uma linguagem híbrida e dinâmica. Conforme declara Moran (2018), “O mundo é híbrido e ativo, o ensino e aprendizagem, também, com muitos caminhos e itinerários que precisamos conhecer, acompanhar, avaliar e compartilhar de forma aberta, coerente e empreendedora” (Ibidem, p. 11). Nesse sentido, o lançamento da BNCC pelo governo federal vem com orientações da necessidade de práticas letradas em sala de aula.

4. AS PRÁTICAS LETRADAS DIGITAIS SOB O OLHAR DA BNCC

Em 1988, a Constituição Federativa já antecipara o desejo de tornar o ensino o mais acessível e igualitário possível para todos os brasileiros e, em seu artigo 210, declara que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 124), com o intuito de minimizar a desigualdade na Educação ofertada. Posteriormente, aliadas às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e às três metas do Plano Nacional de Educação (PNL), em 2015, iniciaram-se as discussões para a criação de uma base comum para a Educação Brasileira, a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC foi criada com o intuito de basilar o ensino, ou seja, tentar minimizar a desigualdade existente em todo o território nacional. Não é um currículo mínimo, mas um documento normativo que tem como foco a aprendizagem, visando o essencial para cada

período de escolaridade. Para tanto, assume o papel de desenvolver competências que correspondam às necessidades dos estudantes, a fim de prepará-los para o futuro, garantindo-lhes o que é fundamental para o seu desenvolvimento, direcionando à educação brasileira para uma formação integral, uma construção justa, democrática e inclusiva.

É importante destacar que a BNCC não apresenta um modelo engessado de currículo, pois é sabido que “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL. BNCC, 2018, p. 11), as unidades serão responsáveis pelos seus próprios currículos que devem respeitar as particularidades existentes. A única exigência é que esses estejam em consonância com o desenvolvimento das competências propostas. Esse processo de construção teve início em 2018, após a homologação do documento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BNCC, 2017, p. 20).

É notório que todas as áreas evoluem com o tempo e a transformação no indivíduo é constante. A busca por inovação e atualização deve ser contínua. O mundo enfrenta uma pandemia que deixa ainda mais evidente que é preciso uma adaptação a novos meios de aprendizagem. Ensinar em um contexto de tantas mudanças e evoluções requer dedicação, motivação, responsabilidade e preparo. Freire afirma que “a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece” (apud PASSARELLI, 2004, p. 26). No âmbito educacional, a abertura ao novo precisa ser incentivada e a apropriação do que é trazido pelas tecnologias digitais é assaz relevante.

Ademais essa nova realidade exige que tanto alunos como professores sejam inseridos em uma nova modalidade de ensino, para isso a inserção da tecnologia digital é inevitável. A partir do momento em que o contato pessoal não é mais permitido, busca-se meios para que a informação e o conhecimento cheguem ao seu destino. Alguns conceitos e modelos de aprendizagem se fazem necessários independente do contexto no qual se assumam.

A Base Comum Curricular contempla essa ideia de inserção de novas metodologias, de uma formação global e de trabalho com a diversidade dos avanços tecnológicos. A Educação para o século XXI exige inovações, afinal, mudanças acontecem a todo momento e não é possível ensinar da mesma forma, usando as mesmas metodologias, principalmente, em meio às exigências da sociedade e do momento em que as tecnologias invadem o cenário. As tecnologias digitais propiciam um novo campo de atuação e ensino com a apresentação de novos sentidos. Marcushi (2010) declara

Pode-se dizer que parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir num só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo assim na natureza dos recursos linguísticos utilizados (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

A Base é um documento normativo que se apresenta dividido em áreas de acordo com cada segmento. No caso da Educação Infantil, a divisão é feita em cinco campos de experiência. Já no Ensino Fundamental, divide-se em áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. No Ensino Médio, em quatro: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas. No contexto de Linguagens, especificamente, em Língua Portuguesa para o Fundamental e Médio destaca-se

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) (BRASIL. BNCC, 2018, p. 67).

A linguagem é a faculdade do ser humano utilizada para se comunicar. Em se tratando dessa efetivação por meio dos textos, é possível observar uma imensidão de formas de se expressar. Com as práticas contemporâneas e com as tecnologias digitais, alguns gêneros tradicionais sofrem alterações e outros surgem para atender às necessidades da atualidade. Esses se revelam cada mais multissemióticos e multimidiáticos, sendo produzidos, configurados e disponibilizados de diversas formas que resultam uma maior interação, em especial, nos ciberespaços. Os gêneros textuais digitais são enfatizados pela BNCC em suas competências gerais para Educação Básica. Segundo a Base, as competências gerais para o Ensino Básico são, dentre outras:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL. BNCC, 2018, p. 9).

A Base corrobora com a ampliação dos letramentos e a descoberta de novos gêneros, como explicitado na competência 10, específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, destacando a importância do trabalho com as novas tecnologias digitais. Observa-se a necessidade de “mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes proje-

tos autorais” (Ibidem, p. 87). No documento, nas competências específicas de Linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio, lê-se sobre a necessidade de:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Ibidem, p. 490).

As práticas digitais são evidenciadas nas competências como forma de expansão para a produção de sentido, além de contribuir para a construção de uma aprendizagem significativa. A BNCC, em toda a sua estrutura, preocupa-se com a formação integral do aluno a fim de colaborar para a formação de uma sociedade mais equânime e inclusiva. Essa preocupação se encontra refletida em cada uma das competências construídas ao longo das discussões para sua construção.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidenciada uma renovação nos textos e a criação de novos gêneros que se inserem no meio tecnológico digital. A escrita e a leitura modificaram-se à medida que foram surgindo novos meios tecnológicos e mais intensamente com uma rotina imposta pelo uso da internet. A proposta deste trabalho, provido como instrumento de estudo, está ligada à utilização dos gêneros textuais digitais no contexto de sala de aula como meio para a construção de sentido do educando em diferentes situações comunicacionais. Tais gêneros compõem uma nova realidade, na qual o estudante se encontra inserido, sendo de suma importância que saiba utilizá-los com propriedade e criticidade, em especial, em tempos nos quais a educação ganhou um novo perfil de ensino a distância, com aulas remotas, que encontram nos meios tecnológicos um suporte para o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, fica clara a aparição de novos gêneros decorrentes dos avanços da tecnologia digital e sua relevância para a criação de sentido, em um momento no qual as aulas presenciais foram suspensas por conta da pandemia do Covid-19. Nota-se a transformação das pessoas em uma rede humana comunicante, por intermédio do computador e da amplitude comunicacional ofertada por ele, possibilitando a comunicação com muitas pessoas ao mesmo tempo, sem limitações de espaço e tempo e ainda lançando mão de formas inovadoras para que isso aconteça.

Observa-se, portanto, que diante de um novo cenário com novas possibilidades de comunicação faz-se necessária a abertura ao novo por parte de professores e alunos para que, ao estar em contato com os novos gêneros digitais, reconheça-os como aliados para uma formação integral.

6. REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARTON, David; LEE, Carmem. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015.
- BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- _____. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem e Ensino**, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- _____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- PAIVA, V. L. M. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PASSARELLI, L. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- _____. **Escola Conectada: Multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- _____. BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.
- SANTAELLA, Lucia. Prefácio. Acelerações espaço-temporais evanescentes. In: SANTAELLA, Lucia; FERRARI, Pollyana. (Orgs.). **Fluido, Fluxo: reflexões sobre imagens voláteis, gênero, pós-verdade, fake news e consumo neste tempo de espirais fluidas** [recurso eletrônico]. Porto Alegre/RS: Fi, 2018. Disponível em: <encurtador.com.br/mnuL8>. Acesso em: 15 jun. 20.
- XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. 220 p. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas/SP, 2002. Disponível em: <encurtador.com.br/hoFJM>. Acesso em: 19 mai. 20.
- _____. Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet. **Revista Investigações: Linguística e Teoria Literária**. v. 18, n. 2, ed. 13, p. 01-13, jul. 2005. Disponível em: <encurtador.com.br/CHVXZ>. Acesso em: 28 mai. 2020.
- _____. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Orgs. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVERSTONE, Roger. **Porque estudar mídia?** São Paulo: Loyola, 2002.

IDENTIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS ILUSTRAÇÕES NA LITERATURA INFANTIL

FLAVIA CRISTIANE LIMA MARQUES
IFSULDEMINAS

LAURA RODRIGUES PAIM PAMPLONA
UNIFAL/IFSULDEMINAS

MÁRCIA MARIA PEREIRA ÁVILA
IFSULDEMINAS

sobre temas como gênero, sexo e sexualidade. Ainda buscando respostas, foi análise iconográfica e textual das obras literárias, para a compreensão de como obras literárias infantis estão trabalhando esta temática.

PALAVRAS CHAVE: Identidade de gênero, Educação, Infância, Literatura infantil, Sexualidade.

RESUMO: O debate sobre identidade de gênero é incipiente cursos de formação pedagógica e nas escolas, assim o presente artigo propõe estudar, analisar e refletir como as ilustrações dos livros de literatura infantil podem auxiliar no diálogo com as crianças e em sua formação e construção de pensamento no que cerne o tema identidade de gênero. Desta forma, busca-se compreender como a literatura infantil pode e deve propiciar uma aprendizagem significativa, na medida em que está inserida à realidade dos alunos, com a apresentação de temas relevantes à sua formação. Buscando ampliar este debate esse artigo contemplou os seguintes problemas: como os livros de literatura infantil são utilizados pelos educadores com o intuito de refletirem sobre a construção da identidade de gênero na infância? Para responder tais questionamentos, foi feito uma pesquisa bibliográfica sobre o debate e a utilização de obras literárias nos Anos Iniciais como instrumento de debate

INTRODUÇÃO¹

A educação envolve um conjunto dos processos pelos quais aprendemos a nos tornar e a nos reconhecer como sujeitos de uma cultura. Para que isso ocorra, o eixo formado pela família, escola, igreja, Estado, toda a comunidade em si, precisa se comprometer, de forma continuada, com um conjunto amplo de forças, de processos de aprendizagem e de instituições nem sempre convergentes e harmoniosas do ponto de vista de suas prioridades e objetivos políticos.

Para MEYER (2006), os processos educativos e temas transversais não são muito trabalhados e problematizados em

¹ Este artigo é fruto de inquietações pessoais, profissionais e acadêmicas. Tendo sua gênese como Trabalho de Conclusão de Curso, em 2020, no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS – campus Muzambinho. Destacamos que ainda há muitos passos a serem dados, e que as inquietações continuam pulsando em nós.

sala de aula, como, por exemplo, questões vinculadas a gênero, sexo e sexualidade. Apesar de que a discussão destes temas estarem estabelecidos nas legislações e instruções normativas, observa-se a ausência dos mesmos no cotidiano escolar. Muito se explica em virtude do pouco conhecimento sobre tais conceitos, na mesma medida que os conceitos prévios geram preconceitos.

Desta forma, a compreensão de conceitos como gênero, sexo, sexualidade, identidade e diversidade se faz urgente. A respeito da construção de gênero e sexualidade, de acordo com LOURO (2008), essa condição se dá ao longo de toda a vida, continuamente. Reconhecer que existem várias instâncias no meio social que ditam e imprimem um modelo a ser seguido logo no nascimento de um ser humano, pode provocar traumas futuros e desentendimentos passíveis de intolerância. E mesmo a partir deste reconhecimento de normas ditadas pela sociedade, atualmente, nos deparamos com novas orientações, que não surgem das instâncias tradicionais, tais como da família, religião, escola, mas dos meios de comunicação, da forma como consumimos, etc. “[...] multiplicaram-se os modos de compreender, de dar sentido e de viver os gêneros e a sexualidade.” (LOURO, 2008, p. 19)

Na mesma medida Judith Butler traz que

Gênero não é exatamente o que alguém “é” nem é precisamente o que alguém “tem”. Gênero é o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume. (...) Gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas gênero pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados (BUTLER, 2014. p. 253)

E, como parte de tudo isso, percebe-se que essas questões assumem uma grande importância para o reconhecimento do eu e do outro, afirmando uma nova política cultural: a política das identidades. Para tal, é importante considerar pedagogias que envolvam estratégias sutis, refinadas e naturalizadas, que são apresentadas e atualizadas na cultura.

A educação infantil (creche e pré-escola), como primeira etapa da Educação Básica, marca o início da experiência discente, quando as crianças terão oportunidade de conviver em um grupo social mais amplo, em uma instituição com características diferentes das do meio familiar. Essa etapa é palco de inscrições intelectuais, sociais e psicológicas. No convívio com os outros – educadores e colegas –, o corpo ganha destaque: os gestos, os movimentos e as posturas são alinhavados socialmente; ganham determinado lugar e uma imagem, segundo padrões de conduta e valores culturais em que cada criança se insere. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 270)

A escola é uma instituição na qual se promove a diversidade em diversos âmbitos e é um dos locais em potencial para a quebra de preconceitos. Conforme BRASIL ESCOLA (2020), a autora Mariana Silva Oliveira destaca que a construção de gêneros, na tenra idade, é um tema de grande relevância para promovermos o respeito mútuo e uma sociedade mais justa.

Neste sentido, refletir sobre a formação de sua identidade como construção social, é refletir sobre as possíveis categorizações e sobre o lugar que foi estabelecido também no campo educacional, uma vez que, a formação de identidade foi construída não apenas pela certidão de nascimento, mas também construída pelo conflito, pelos diálogos, pelas aproximações e distanciamento. Assim, Nilma Lino Gomes, referindo-se a formação da identidade negra, mas que podemos transpor para identidade de gênero, argumenta que

Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (2003. p. 171-172).

É no sentido de que a identidade é uma construção que a educação e as escolas tiveram (e têm) um papel importante. Desta forma, se faz urgente que o profissional da educação compreenda que estas pedagogias muito influenciam nas relações com o outro, no reconhecimento das diversidades e sua aceitação. Isso porque a criança adentra ao convívio social em uma instituição de ensino, onde terá diversas experiências sociais com outras crianças, e estas relações irão compor a formação das personalidades e a aceitação do outro com suas diferenças.

Assim, a fim de propor análises e reflexões, este artigo se propõe a uma análise das ilustrações dos livros da literatura infantil: “**Coisa de menina**”(2016) da escritora Pri Ferrari e “**Pode pegar!**”(2017) de Janaína Tokitaka, publicadas pelas editoras Companhia das Letrinhas e Boitatá, respectivamente – as quais compõem um universo de temas relacionados ao estudo de gênero, e como essas narrativas interferem na formação individual e social do indivíduo. A partir das reflexões, este artigo pode elencar questionamentos por parte de toda uma equipe pedagógica com relação ao tema transversal da identidade de gênero tão necessário nos dias atuais, e ainda considerado polêmico.

Assim, o objetivo geral deste estudo é compreender como a literatura infantil pode e deve propiciar uma aprendizagem significativa, na medida em que está conectada com a realidade dos alunos. Os objetivos específicos consistem em compreender como as ilustrações nos livros infantis instigam a imaginação das crianças com a promoção de construir questionamentos, com base em algumas literaturas infantis, sobre o tema da identidade de gênero na fase da infância, a fim de auxiliar pedagogos na introdução desse tema no mundo da criança, sem influenciá-los. Faz-se necessário a reflexão sobre a necessidade de se tratar este tema na escola, sem polemizá-lo, mas de forma leve e construtiva, onde cada indivíduo compreenda que há a diversidade no mundo e deve ser respeitada, a partir da reinvenção da forma como este tema transversal pode ser aplicado em sala de aula de forma leve, sem pré-conceitos e traumas futuros.

1. Dos conceitos aos preconceitos: dificuldades em se trabalhar a diversidade

Na área educacional, diariamente, lidamos com diferentes formas de pensamentos, culturas, ideologias e indivíduos com características diferentes umas das outras. Os educandos não chegam às instituições de ensino como uma “tábua rasa”, mas trazem consigo uma série de ensinamentos, crenças e valores que vivenciam dentro de suas famílias, os quais traduzem suas diferenças.

Identidade de gênero é um tema pouco discutido na sociedade e esse artigo contemplou os seguintes problemas: como os livros de literatura infantil são utilizados pelos educadores com o intuito de refletirem sobre a construção da identidade de gênero na infância? O que os livros de literatura infantil representam nestas discussões? Como suas narrativas podem contribuir para o debate no que diz respeito a identidade de gênero?

Em concordância com o pensamento de GOMES (2017), discutir gênero nos dias de hoje é imprescindível para que possamos ressignificar conceitos e atitudes. Infelizmente, muitos docentes ainda reproduzem preconceitos e se negam a tratar a temática no ambiente escolar. Além disso, há dificuldade em conduzir um diálogo aberto e se preparar para abordar o assunto sem juízo de valor, ou mesmo a falta de material formador para estudos e pesquisas que conduzam a elaboração de métodos e práticas de ensino para abordar, no convívio escolar, temas referentes ao gênero.

Em contraparte, observa-se que a literatura infantil continua sendo foco privilegiado de inúmeros estudos acadêmicos, o que indica a importância que as histórias nela narradas têm na vida das crianças, mesmo com toda a tecnologia do mundo contemporâneo.

Infelizmente, muitos professores ainda reproduzem conceitos e preconceitos e se negam a tratar o tema em sala de aula. Além disso, eles mesmos encontram inúmeras dificuldades em conduzir um diálogo aberto e se preparar para abordar o assunto sem a formação e informação necessárias referentes à identidade de gênero e outras temáticas importantes, porém discutidas nas entrelinhas dos currículos da educação básica.

Como descrito por Mariana Silva Oliveira em BRASIL ESCOLA (2020), com relação ao ambiente escolar e aos profissionais da educação, as instituições devem possibilitar “a prática de valores, igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança conviva com todas as possibilidades relacionadas ao papel do homem e da mulher”. Esta é uma questão que deve ser ampliada e orientada aos profissionais da educação, pois o ambiente escolar, depois do familiar, é um dos primeiros locais de convivência social da criança, permeado por realidades múltiplas.

Em se tratando da formação do profissional da educação, essa reprodução de conceitos se deve às lacunas que existem nas ementas de disciplinas específicas tratadas em cursos de graduação, as quais não abordam os conceitos trabalhados neste artigo. Como exemplo, cita-se a ementa da disciplina “Diversidade e Educação”, trabalhada nas turmas

do 7º período do curso de Licenciatura em Pedagogia EaD do IFSUL DE MINAS, de carga horária 60 horas, onde lê-se “Educação para as relações étnico-raciais. Conceitos de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racialismo, preconceito e discriminação. Configurações dos conceitos de raça, etnia e cor no Brasil: entre as abordagens acadêmicas e sociais. (IFSUL-DEMINAS, 2020. p. 65)

Conforme destacado, na ementa da disciplina que estuda assuntos como diversidade e pluralidade, somente as relações étnico-raciais vêm sendo contempladas, deixando de fora assuntos como gênero, sexualidade e diversidade religiosa. Portanto, faz-se necessário identificar as lacunas na formação destes profissionais e apresentar novos caminhos de como trabalhar, pedagogicamente, o mundo mágico e do faz de conta da literatura infantil, despertando em cada indivíduo – neste caso, a criança – os sentimentos de compreensão e respeito na forma de olhar e reconhecer a si mesmo e ver o mundo, e na conquista por liberdade para viver da forma que se sente bem com suas características identitárias.

A fim de melhor compreendermos nosso objeto, inicialmente se fez necessário uma pesquisa bibliográfica, para tanto, a busca em sítios eletrônicos como *Google acadêmico* e *Scielo* foi uma importante prática para compreendermos o debate acadêmico atual. Na mesma medida, buscar na literatura acadêmica dos primeiros anos da década de 2000 se fez necessário. Especialmente porque trariam o olhar acadêmico que se construiu posteriormente à sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, publicada em 20 de dezembro de 1996.

Assim, no livro **Educar meninas e meninos: relações de gênero da escola** (2006), a autora Daniela Auad discute a ideia da educação em uma escola mista, fazendo uma análise das práticas escolares que podem afirmar o “aprendizado da separação”, discriminando meninas e meninos ou podem promover mudanças com relação à percepção das diferenças e o respeito às mesmas.

Outras fontes bibliográficas também são parte deste trabalho e necessárias para a reflexão do tema proposto, tais como: a dissertação de mestrado “**A construção das identidades de gênero na educação infantil**” de Claudia Regina Renda Bísvaro (2009) que relata as observações de professores e crianças de 5 anos com relação a educação sexista que impõe, nas brincadeiras, por exemplo, o que é de menina e o que é de menino, apresentando autores que falam sobre a questão de identidade de gêneros; o artigo “**O mundo encantado da literatura infantil**” de Andréia Menegon de Arruda (2020) que expõe a importância da literatura na educação infantil e como suas ilustrações permeiam a imaginação das crianças transformando-as em indivíduos críticos e participativos; a publicação “**Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância**” de Constantina Xavier Filha (2014) que traz questões sobre como os livros, com todo seu potencial educativo, podem auxiliar no entendimento das “formas de ser” masculino ou feminino como construção de uma identidade; entre outros citados nas referências e pesquisados no decorrer deste trabalho.

2. Iconografia pueris: análise das ilustrações e livros infantis

Após esta pesquisa bibliográfica, faz-se necessário uma análise dos desenhos das obras literárias, bem como conhecermos as histórias trabalhadas, de forma que consigamos entender as possibilidades de se trabalhar com tais obras. Desta forma, antes de pensarmos em como abordar os livros de literatura infantil no ambiente escolar, entre professor e aluno, é importante conhecermos as histórias e suas iconografias.

O livro “**Pode Pegar!**” de TOKITAKA (2017) aborda a identidade de gênero de forma sutil e leve, mostrando como atos do cotidiano rotulam o que é de menina e o que é de menino. Com os personagens representados por animais – dois coelhos – a história relata que objetos estereotipados podem servir para ambos os sexos e as ilustrações apresentam esta questão de forma tão lúdica e leve, onde as crianças identificam-se com a linguagem narrada, observando as ilustrações com traços de lápis de cor, parecidos com os desenhos de crianças.

Na história, os personagens são identificados de acordo com as roupas e acessórios que os compõem (Fig. 1): um coelhinho de saia, batom e sapatinho de salto representa o feminino e o outro coelhinho de botas, calça e gravata representa o masculino.

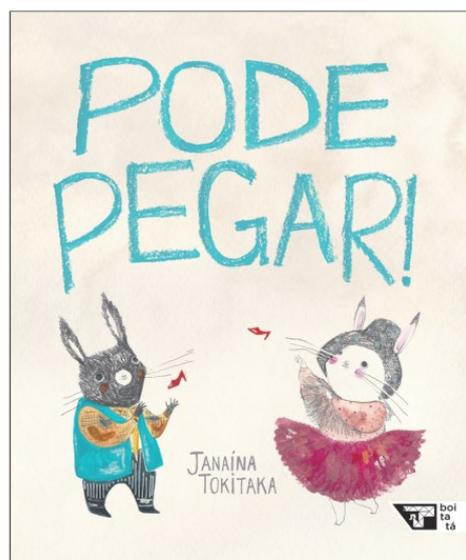


Figura 1 – Capa do livro *Pode Pegar!* Acervo da autora. 2020

Em certo momento da narrativa, de acordo com as circunstâncias, os personagens precisam trocar os acessórios entre si para alcançar objetivos determinados. É nesse momento que há a necessidade dos questionamentos com relação a “quem é menina e quem é menino” e se isso importa para ambos. Na realidade, o que importa para os dois coelhos é a liberdade para brincar e se divertir como quiserem. Nas Fig. 2 e 3, a autora narra as falas dos personagens, que sugere a diversão dos mesmos, sem julgamentos – “Ei, va-

mos brincar! Pode pegar, se quiser! (...) Vou pegar essa saia para voar que nem um super-herói! E eu vou usar essa calça para saltar pelas montanhas!” (TOKITAKA, p. 10-19. 2017)



Figura 2 – Ilustração das páginas 16 e 17 do livro *Pode Pegar!* Acervo da autora. 2020



Figura 3 – Ilustração das páginas 18 e 19 do livro *Pode Pegar!* Acervo da autora. 2020

A autora e ilustradora Janaína Tokitaka (2017), em uma entrevista à RBA (2020) a respeito de sua obra destacou que:

[...] Acredito que os livros infantis possuem um papel muito importante na formação da identidade das crianças”, afirma Janaina. Representatividade importa muito em qualquer fase da vida, mas na infância, esse momento construtivo e delicado, importa muito mais. É essencial que os livros libertem, apontem possibilidades para além das estabelecidas, como os estereótipos de gênero. **Pode Pegar!** diz que você tem direito de se apresentar como bem entender e para não ligar para quem diz o contrário. Escrevi esse livro com a esperança de que as crianças de hoje se tornem adultos mais livres, leves e felizes, [...] (RBA, 2020, on-line, grifo meu)

A forma como os personagens lidam com a questão de emprestar e trocar objetos que se referem ao seu gênero traz à tona toda uma referência com relação ao compartilhar com outro as suas lutas e conquistas. Na ilustração da Fig. 4, por exemplo, o coelho utiliza os sapatos de salto alto da coelha para conseguir atingir sua meta: colher a maçã da árvo-

re. Já a coelha precisa atravessar o rio, sem molhar os pés, e pede emprestado o par de botas do coelho. E nenhum deles enxerga problemas ou estranheza em utilizar tais objetos, de classificação e restrição sexual . Há um consenso, um respeito, uma abertura de pensamento no que diz respeito ao preconceito, que poderia haver ali, em uma situação real.



Figura 4 – Ilustração das páginas 8 e 15 do livro *Pode Pegar!* Acervo da autora. 2020

Outra passagem no livro também chama a atenção e provoca o leitor à desconstrução de valores pré-determinados, como observa-se na Fig. 5. O personagem do coelho adulto indaga: “Quem deixou vocês andarem desse jeito?” e afirma furioso: “Isso não pode, não!” (TOKITAKA, 2020. p.22-23). Contudo, a sua fúria se transforma em tempestade, onde a chuva começa a molhar sua cabeça. Com a inocência de uma criança, o personagem do coelho criança empresta o seu chapéu para que o coelho adulto se proteja da chuva. Um sentido metafórico de dizer sobre a empatia - colocar-se no lugar do outro - e, por conseguinte, a reação de arrependimento no julgamento feito .



Figura 5 – Ilustração das páginas 22 e 23 do livro *Pode Pegar!* Acervo da autora. 2020

Uma vez que esta abordagem leve e sutil pode “mexer” com questões já formadas nas mentes das crianças, obtêm-se o resultado esperado: a inquietação seguida para a reflexão.

Já o livro **“Coisa de menina”** de FERRARI (2016) rompe com os rótulos e ideias equivocadas sobre os papéis, os desejos e as habilidades das meninas, colocando-as em lugares que, tradicionalmente, só poderiam ser ocupados por meninos, e talvez nunca imaginados por elas. A obra escrita e ilustrada (Fig. 6) pela autora também busca, de forma divertida e com uma linguagem lúdica e moderna, atrair a atenção de meninas e meninos que não existe regras e que todo mundo pode tudo. As ilustrações são chamativas e os textos são simples, apresentados com tipo de escrita caligráfica, e juntos remetem justamente o que uma menina pensa e escreve, apropriando-se de uma forma de expressar e “colocar para fora” seus sonhos mais inusitados, como estes citados na obra, o de ser astronauta, mecânica ou bombeira quando crescer. *A indicação do livro é para crianças de 3 a 6 anos, no período em que o termo feminino ainda não é visto como pejorativo na cabeça delas, afirma a autora. (FERRARI, 2016)*



Figura 6 – Capa do livro *Coisa de Menina* de Pri Ferrari (2016). Acervo da autora. 2020

A narrativa deste livro de literatura infantil traz somente personagens femininas, de diversas etnias, raças e credos. Algumas com características peculiares com relação à estética, tais como a cor do cabelo pintado de roxo para uma química, por exemplo (Fig. 7). Isso identifica que a escolha de uma profissão independe de como você é, qual seu estilo de vida, mas sim da sua capacidade e suas habilidades com relação à área escolhida.



Figura 7 – Ilustrações das págs. 30 e 31 do livro *Coisa de Menina*. Acervo da autora. 2020

Seguindo o mesmo caminho da obra anterior, a literatura leve e descontraída de **“Coisa de menina”** (2016) reforça a questão da identidade de gênero, problematizando regras sociais que são impostas desde o nascimento. A narrativa da obra sustenta diversas questões sobre profissões que permeiam o ambiente masculino e que podem se estender para o meio feminino (Fig. 8). Com isso, traz questões do tipo *“porque só meninos podem ser mecânicos quando crescer?”* ou *“porque só meninas devem ser cozinheiras?”*.



Figura 8 – Ilustrações das págs. 24 e 25 do livro *Coisa de Menina*. Acervo da autora. 2020

Ainda partindo deste ponto de vista, a autora mostra que até brincadeiras de crianças não precisam ser rotuladas com relação ao gênero masculino e feminino, apresentando exemplos no livro que contribuem para novos olhares e valores com relação ao feminino e suas aptidões: *“Tem menina que gosta de vídeo game. Domina territórios, atravessa labirintos e passa as fases mais difíceis.”* (FERRARI, 2016. p. 26). Até com relação a cargos importantes, na maioria das vezes ocupados por homens, a história se inspira no poder da mulher frente a situações de comando e comportamentos (Fig. 9): *“As meninas são poderosas. Elas ocupam cargos importantes, como juízas, presidentas e até rainhas.”* (FERRARI, 2016. p. 42)

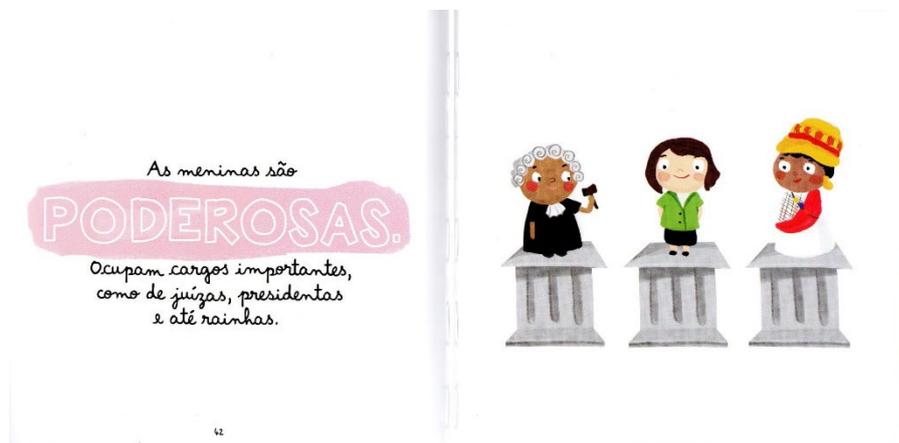


Figura 9 – Ilustrações das págs. 42 e 43 do livro *Coisa de Menina*. Acervo da autora. 2020

A partir de diálogos com as crianças e as problematizações dos livros, o professor pode constatar as posições que as crianças trazem como referências de seu meio e muitas vezes, perceber que pode haver um descontentamento com determinada questão de gênero, ali reprimida.

Não só a prática com as crianças deve ser privilegiada neste estudo, mas também, a partir das análises dos livros “**Pode Pegar!**” de TOKITAKA (2017) e “**Coisa de menina**” de FERRARI (2016), a equipe pedagógica, em um momento de formação e estudos, pode ser convidada a demonstrar, primeiramente, como seria uma aula expositiva com as crianças, a partir do modelo pedagógico “contação de histórias”, com a apresentação e leitura das histórias. Consequente, descreveriam os possíveis questionamentos das crianças, como seria a reação das mesmas, se notariam discriminação entre elas ou respeito e entendimento sobre as problemáticas tratadas nas obras. Enfim, tratariam o assunto com sutileza com o objetivo de observarem e analisarem as diversas e possíveis reações das crianças.

Desta forma, ao abordar as temáticas e a análise do conteúdo obtido a partir do encontro com as crianças, os professores se reuniram para expor os dados levantados, bem como se expressarem com relação ao que viram e sentiram. Neste momento poderão ter relatos pessoais dos adultos que, na infância, tinham vontade de ter outra profissão e sentiram a imposição da família e sociedade para seguirem as regras e não seus sonhos. Com isto, o sentimento de se colocar no lugar do outro dá a chance da reflexão, que muitas vezes é ignorada por diversos fatores: correria do dia a dia, trabalho, agitação dos compromissos, etc.

Ao final, espera-se que toda a equipe pedagógica reconheça que o caminho é longo no que tange o trabalho com identidade de gênero na educação infantil, considerando todo o material didático aprovado e disponibilizado, e no caso deste artigo, a literatura infantil que é ofertada aos pequenos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que os objetivos que deram início a esta pesquisa foram alcançados, pois toda a reflexão proposta pelo tema identidade de gênero percorreu caminhos que, na maioria das vezes, são ignorados pelos profissionais da educação que sofrem resistência da família, comunidade e sociedade em geral. Constatou-se que as ilustrações infantis nos livros de literatura infantil propiciam uma aprendizagem significativa, na medida em que está conectada com a realidade dos alunos. Além disso, trabalhar com o mundo da imaginação das crianças torna a experiência, por se tratar de um tema polêmico e “escorregadio”, muito mais construtiva e formadora de questionamentos.

Importante ressaltar que os resultados desta pesquisa, mesmo com uma pequena amostra de histórias de literatura infantil sobre a temática, apontam que a literatura é e sempre será uma grande aliada para delinear estratégias em se trabalhar as questões de identidade de gênero no ambiente escolar.

Na idealização deste artigo, percebeu-se que as escolas são ambientes importantes para a socialização das atitudes e comportamentos de gêneros de crianças de pouca idade.

Antes mesmo de adentrarem no convívio escolar, meninos e meninas já percorreram um caminho social de convivência, o qual traz, incorporado, características marcantes construídas e representadas de acordo com os interesses e valores de sua cultura (muitas vezes impregnados de preconceitos nas diferenças de sexos). Apesar da instituição escolar promover em seus currículos formadores um discurso liberal, democrático e inclusivo, muitas vezes equivoca-se em suas ideias e práticas, ações e propostas que, de forma consciente ou não, ainda substanciam os preconceitos e privilégios de um gênero sobre o outro.

Observamos, que a classe de profissionais da educação, e até mesmo os que estão em cursos de formação pedagógica, entende que há a falta de treinamento, material didático e formação continuada para professores no que tange reconhecer e combater os estereótipos e preconceitos relacionados ao gênero – os seus próprios e os de terceiros. Os professores não devem reforçar e criar o alicerce para o preconceito e a diferenciação de gênero entre seus alunos e companheiros de trabalho.

Neste artigo tratamos a análise imagética e textual, ou seja, uma análise de ilustrações dos livros de literatura infantil, como forma de fazer-se atentar para o que podemos inserir como leituras produtivas e cheias de contextos às crianças. É imprescindível trazer a tona o que está subentendido nas entrelinhas das histórias dos livros infantis e, bem como nas ilustrações, que as crianças reconhecem por serem semelhantes ao seu universo. O caminho é longo, por isso deve ser aberto o quanto antes para que não interrompa e destrua sonhos.

Entretanto, é importante ressaltar que há os educadores que adotam um compromisso com a igualdade de gêneros, promovendo a interação, expondo temas e assuntos que

combatem os estereótipos, e que discutem e ensinam como lutar contra a estereotipagem e o assédio relacionado ao gênero, alcançando os resultados esperados com relação à formação do caráter e desenvolvimento de seus alunos.

Mediante o exposto em toda essa pesquisa, ainda persiste a intenção em aprofundar neste tema, de forma mais abrangente, atentando-se no decorrer da formação profissional, a criação de materiais didáticos que facilitem a iniciação deste diálogo com as crianças, desde cedo. Talvez, uma das maiores aprendizagens com esta proposta foi considerar e aprofundar nas questões de gênero, principalmente com as crianças e jovens, sem se colocar indiferente às diversas situações que possamos enfrentar no ambiente escolar heterogêneo. E este estudo é uma porta para as inúmeras possibilidades - como já foi citado “o caminho é longo” - que possam surgir daqui em diante, em se tratando de trabalhar temas, que hoje e no futuro, se faz e farão tão importantes como determinantes de uma sociedade mais tolerante, livre e sem preconceitos.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Andréia Menegon de; LOPES, Shirlen Regina; SCHORNOBAY, Silvana Reifur. Artigo: **O mundo encantado da literatura infantil**. Disponível em: < <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/1.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2020.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo-SP. Editora Contexto. 2006

BÍSCARO, Claudia Regina Renda. **A construção das identidades de gênero na educação infantil**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação. 138 f. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande – MS. 2009

BRASIL, **LEI Nº 9.394**, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em nov. 2020.

BRASIL ESCOLA. **Questão de gênero na escola e a influência da sociedade**. Artigo publicado por Mariana Silva Oliveira. Disponível em:< <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/questao-genero-na-escola-influencia-sociedade.htm>> Acesso em: 30 mar. 2020.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cad. Pagu**, Campinas, n.42, p.249-274, June 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332014000100249&lng=en&nrm=iso. Acesso em: set. 2020

CIRIBELLI, Carlos José de Moura; RASERA, Emerson Fernando. Construções de Sentido sobre a Diversidade Sexual: Outro Olhar para a Educação Infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 39, e175599, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932019000100102&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 25 mar. 2020

FERRARI, Pri. **Coisa de menina**. 1ª Edição. 6ª impressão. 2020. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

GOMES, Vinícius da Silva; SILVA, Fernanda Alves da. A importância da escola na construção da identidade de gênero na educação infantil. **Revista Educação**. UNG Universidade. Vol. 12. N.1. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1>. Acesso em: dez 2019

IFSULDEMINAS. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia** – modalidade educação a distância. 2020. Disponível em:< <https://www.muz.ifsuldeminas.edu.br/attachments/article/1686/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20002.2020%20PPC%20Pedagogia%20EAD.pdf>> Acesso em: nov. 2020

LIMA, Luiz Fernando Alves. A construção da identidade de gênero na educação infantil: princípios de igualdade reconhecidos nas diferenças. **Revista Fórum Identidades**. Vol. 2. 2007. Dossiê: Educação e identidades. Ano I, v. 2, n. 2, jul. – dez. 2007. Disponível em:< <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1734>> Acesso em: 25 mar. 2020

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições** , Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, agosto de 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 de junho de 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>.

MASSOLA, Gisele; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Artigo: **Gênero na literatura infantil: uma análise de obras com protagonistas animais**. Textura. Canoas-RS. v. 17 n. 35 p.308-328 set./dez. 2015.

MEYER, Dagmar E. E.; MELLO, Débora. F.; VALADÃO, Marina. M.; AYRES, José. Ricardo. C. M. “Você aprende. A gente ensina?” Interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, p. 1.335 – 1.342, 2006.

RBA. **Livro infantil ‘Pode Pegar!’ quebra estereótipos de gênero**. Por Xandra Stefanel, especial para RBA. Disponível em: < <https://www.redebrasilatual.com.br/cultura/2017/04/livro-infantil-podepegar-quebra-estereotipos-de-genero/>> Acesso 01 jun. 2020

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de menina e/ou de menino? **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 127-140, set./dez. 2016

TOKITAKA, Janaína. **Pode pegar!** 1ª Edição. 2ª reimpressão: setembro de 2019. São Paulo: Boitempo, 2017.

VIANNA, Claudia; FINCO. Daniela. Artigo: Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu** (n. 33). Campinas-SP. p. 265-283. jul/dez de 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010&lng=pt&tlng=pt> Acesso em: 20 abr. 2020

XAVIER FILHA, Constantina. **Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância**. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2014, p. 153-169. Editora UFPR*

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO A PARTIR DE MEMÓRIAS CONSTRUÍDAS

KATIA DE MEDEIROS PENNA

Uniube

WASHINGTON LUÍS DE DEUS

Uniube

RESUMO: No curso de Mestrado em Educação, foram realizadas importantes reflexões nas aulas da disciplina Formação e Desenvolvimento Profissional Docente. A partir dessa temática, vários questionamentos surgiram em decorrência dos estudos que foram empreendidos. O presente trabalho origina-se de memórias construídas durante as aulas dessa disciplina, e trará o relato de experiências vividas pelos autores. O aporte teórico-metodológico proposto pelas professoras responsáveis pela disciplina trata de concepções, tendências e práticas dos diferentes contextos, níveis e modalidades da formação e desenvolvimento de professores. O objetivo desse texto é apresentar as memórias construídas no período de março a julho de 2018, nessa disciplina, ressaltando a apropriação de conhecimentos construídos nesse período, pelos autores, tendo em vista a compreensão dos processos formativos para o exercício da docência. Foi realizada pesquisa bibliográfica e revisão de literatura, de conhecimentos construídos nesse contexto. É relevante que o professor se aproprie de saberes que o preparem para a vida docente, visto que, somente munido de conhecimentos, lidará melhor com as situações diárias no âmbito universitário e desempenhará com maior segurança suas atribuições.

PALAVRAS-CHAVE – Formação de professores. Desenvolvimento profissional. Formação inicial e continuada.

ABSTRACT: In the Master of Education course, important reflections were made in the classes of the subject Training and Teacher Professional Development. From this theme, several questions arose as a result of the studies that were undertaken. The present work originates from memories built during the classes of this discipline, and will bring the report of experiences lived by the authors. The theoretical-methodological approach proposed by the teachers responsible for the subject deals with conceptions, trends and practices of different contexts, levels and modalities of teacher education and development. The aim of this text is to present the memories built in the period from March to July 2018, in this discipline, emphasizing the appropriation of knowledge built in this period, by the authors, in view of the comprehension of the formative processes for the teaching practice. Bibliographic research and literature review of knowledge built in this context was performed. It is relevant that the teacher appropriates knowledge that prepares him for the teaching life, since, only with knowledge, will better deal with the daily situations in the university environment and will perform his duties with greater certainty.

KEYWORDS – Teacher training. Professional development. Initial and continuing training.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho constrói-se a partir das memórias elaboradas durante o curso de Mestrado em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), na disciplina Formação e Desenvolvimento Profissional Docente. Essas memórias, construídas semanalmente a partir dos encontros, não exprimem em sua linguagem escrita, as particularidades dos diálogos empreendidos no grupo durante as aulas.

A partir da metodologia proposta pelas docentes, as memórias referem às temáticas: a docência na contemporaneidade; o conceito de formação de professores e desenvolvimento profissional; as concepções de formação de professores; saberes docentes e formação profissional; formação inicial e continuada: impasses, desafios e tendências de formação de professores; formação e desenvolvimento profissional no/para o ensino superior.

Abordamos nessas memórias, o conceito de formação de professores e de desenvolvimento profissional, amparados por García (1999), as concepções na formação de professores, com base nos estudos de Huberman (1992), além de Pimenta e Anastasiou (2010). O tema formação inicial e continuada, seus impasses, desafios e tendências na formação de professores, contou com estudos de Cunha (2015) e Gatti (2015). Autores como Imbernón (2015), Gaetta e Masetto (2013) e Cunha (2015) serviram como base para os estudos relacionados à formação e desenvolvimento profissional no/para o ensino superior.

O objetivo desse texto é apresentar as memórias construídas no período de março a julho de 2018, nessa disciplina, ressaltando a apropriação de conhecimentos construídos nesse período, pelos autores, tendo em vista a compreensão dos processos formativos para o exercício da docência. Foi realizada pesquisa bibliográfica e revisão de literatura, de conhecimentos construídos nesse contexto.

2. EXPLORANDO AS MEMÓRIAS

A formação de professores e o desenvolvimento profissional docente perpassa o debate de concepções e práticas docentes, pelo dimensionamento e análise de tendências, desafios e impasses que surgem na trajetória do ser professor, a partir do estudo de vários teóricos.

No Brasil, a formação em Pedagogia segue as Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas na Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006). Diretrizes políticas são importantes na construção da imagem do pedagogo ao especificarem suas funções profissionais, onde reforçam a função da docência como central, contemplando também a gestão e a pesquisa.

Para Imbernón (2015), o trabalho docente revela-se complexo, sofre e causa lentas mudanças na cultura profissional, sendo essencial trabalhar velhas funções de acordo com as novas demandas da sociedade, mas para isto é necessário oferecer condições para a formação de novos saberes. Ainda de acordo com esse autor, o exercício da docência, em seu contexto, envolve a complexidade de ensinar bem, estar preparado para assumir novas funções e o estabelecimento de mecanismos de desaprender para aprender de novo, com o envolvimento de emoções e atitudes. Para Imbernón (2015, p. 20), “é papel da educação, da escola e do ensino, promover a formação em serviço, além de promover o entendimento da intencionalidade das mudanças no sistema educacional, com o uso de novas mídias e novos controles”.

O papel da escola é: oferecer um espaço de apropriação de conceitos científicos por meio da educação, um espaço promotor de conhecimento; incentivar mudanças qualitativas na relação entre as pessoas e o mundo e proporcionar uma educação humanizadora e que ensine a pensar. A docência, nesse contexto, apresenta-se como uma atividade colaborativa e mediadora.

O termo Desenvolvimento Profissional de Professores demarca uma diferenciação com o processo tradicional e não contínuo de formação docente. Formar ou dar forma a alguém é um movimento de fora para dentro. Deste modo, o termo “formação” volta-se para a realização de cursos, oficinas e treinamentos (FIORENTINI; CRECCI, 2013).

Numa perspectiva histórica, o desenvolvimento profissional docente, é um processo em construção desde tempos remotos da vida de cada professor e não é só durante o do período de estudos superiores que alguns denominam de formação inicial. Este desenvolvimento perpassa uma formação que tem seu entendimento como uma preparação para futuros profissionais da educação. Dependendo da concepção teórica que a fundamenta, pode ser denominada capacitação, qualificação, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, formação continuada e/ou permanente, especialização, aprimoramento, superação, competência, profissionalização (PRADA, 2010).

A partir dos estudos realizados, entendemos a formação docente como um processo de busca por ferramentas que permitam a apreensão e compreensão das diferentes concepções e práticas pedagógicas no bojo das transformações e relações sociais.

Como processo educativo que permita um trabalho docente melhor, o desenvolvimento profissional de professores pressupõe a construção de conhecimentos, e não apenas sua transmissão. Esta construção de conhecimentos envolve transformações educativas que necessitam ser realizadas através de processos de pesquisa. García (1999) analisa a formação de professores e constata evolução nesta formação em termos de quantidade e qualidade. Existem diversas definições sobre o que seria o Desenvolvimento Profissional de Professores. O termo “educação em serviço” é utilizado por García (1999) como sinônimo para desenvolvimento de professores, educação contínua e desenvolvimento profes-

sional. E diferencia-os do termo “reciclagem”, para utilizar este último em caso de tornar-se obsoleto o conhecimento do professor acerca de determinada matéria.

O desenvolvimento profissional, no âmbito da educação escolar, pode vir a superar a concepção individualista de práticas atuais de formação permanente. As concepções de currículo, a inovação curricular e o papel do professor na concepção, desenvolvimento e avaliação curricular determinam as relações entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular. Em seguida, desatrela o desenvolvimento do ensino, da aula e de tudo o que nela acontece, para que deixe de ser o único indicador válido na promoção de ações de formação para os professores.

Aponta a necessidade de aprofundar nos conceitos de ‘profissional’, com vistas à importância de correlacionar a melhoria nas condições de trabalho, a possibilidade de aumentar a autonomia e a capacidade de ação individual e coletiva dos professores (GARCÍA, 1999, p. 145).

Esses exemplos explicitam a normatização de orientações de uma epistemologia da prática, cuja racionalidade é a de que o professor deve ter um perfil de pesquisador/investigador reflexivo que, inserido no processo de formação numa perspectiva teórico-prática, adquire competências (curriculares, disciplinares, pedagógicas e as de pesquisador).

Tais estudos fundamentaram um modelo curricular no pressuposto de que as ideias educativas deveriam ser experimentadas em sala de aula, voltando seu interesse para compreender os professores em sua prática, sugerindo a reflexão da mesma para resolução de problemas. Deste modelo extrai o conceito de professor pesquisador e artista, cuja liberdade lhe permite experimentar suas ideias para encontrar a melhor maneira de expressá-las.

Os trabalhos e posicionamentos dos autores estudados permite entender o saber docente como algo do qual o professor é portador, pois o conhecimento, sendo este acadêmico ou não, não se constitui como produto isolado de um contexto social, econômico e político, mas, ao contrário, constitui-se como um saber que se expressa como resultante das necessidades coletivas e sociais de um determinado grupo social. Nesse contexto, o cruzamento interlocutivo destes autores permite evidenciar como o saber docente expressa uma necessidade “orgânica” dos professores, possibilitando-nos inferir que o trabalho docente ultrapassa a simples transmissão de saberes historicamente acumulados.

A este respeito, acrescentamos que não há dúvidas que o exercício do trabalho docente não passa somente pela formação acadêmico-profissional na qual o profissional adquire conhecimentos teóricos e ensinamentos técnicos para o exercício da docência.

A formação de professores sob a ótica de Gatti (2015), envolve uma reflexão sobre impasses, desafios e tendências envolvidos. Esta reflexão mantém intimidade com uma fuga das opiniões de senso comum, uma ponderação sobre as representações forjadas nos limites do cotidiano, e um distanciamento das particularidades. A autora questiona os

aparentemente óbvios motivos dessa formação, se é necessária ou não, se é importante ou não, quais componentes considerar e quais seriam as dinâmicas formativas. Identifica a necessidade da constituição de algum referencial na contemporaneidade com posições fundamentadas na filosofia educacional, na perspectiva de sociedade e nas experiências profissionais.

Para Mizukami (2013 apud GATTI et al, 2013, p. 23),

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.

É preciso considerar a necessidade de renovação estrutural; de renovação curricular; atenção às características e formação dos formadores; além da renovação de posturas. Acrescenta ainda o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e dos Educadores:

Todas as gerações que nos precederam [...] foram vítimas desses vícios orgânicos de nosso 'aparelhamento de cultura' cuja reorganização não se podia esperar de uma mentalidade política, sonhadora e romântica, ou estreita e utilitária, para a qual a educação nacional não passava geralmente de um tema para variações líricas ou dissertações eruditas. (BRASIL, 2010, p. 19).

Para Cunha (2015), o termo formação liga-se preponderantemente, ao mundo do trabalho. A complexidade das atividades produtivas instauradas a partir da Revolução Industrial demanda pessoas que dominem saberes específicos para responder às demandas das exigências de produção. Esta condição reforça o papel da escolarização e a relação entre educação e trabalho, atribuindo à expressão formação um caráter pragmático e utilitário. Essa autora demonstra a urgência da superação de um conjunto de visões historicamente construídas. Para isso, propõe que um Programa de Formação deve centrar em três elementos fundamentais: o currículo acadêmico, os sujeitos em formação e os espaços de trabalho.

Estudos sobre os sujeitos em formação abrangem investimentos para tornar o sujeito protagonista fundamental de sua formação, levantar questionamentos sobre o conhecimento que os alunos dos cursos de formação de professores têm da sua condição e responsabilidade para com a profissão que elegeram, se os docentes do programa reafirmam, pelas escolhas metodológicas e de conteúdo, a identidade dos estudantes como futuros professores, e finalmente, mas não menos importante, se são percebidos como adultos em processo de formação.

Os parâmetros para a formação inicial encontram correspondência em processos de formação continuada de professores. Quando a instituição formadora estiver articulada com a escola, em diálogo permanente sobre a formação dos novos professores, os docentes responsáveis pelas classes escolares serão parceiros na atividade formativa. Nesse

processo, tanto os docentes universitários como os professores das redes de ensino exercitariam uma reflexão sistemática sobre as suas práticas e alcançariam patamares significativos de interação. Desta forma, aprenderiam constantemente em torno do futuro professor, ao mesmo tempo que tomariam essa experiência como eixo de sua própria reflexão.

Os caminhos para compreender a formação desejada pela Universidade é que esta instituição de ensino, ao tomar para si a legitimação da formação inicial de professores, não pode entender essa como uma tarefa solitária, de caráter meramente acadêmico. Precisa se articular com os sistemas escolares e seus professores. Dentre as necessidades formativas, o docente precisa ter uma visão das demandas do trabalho docente, alicerçadas em sua condição de estudante ou na prática profissional.

Os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de saber, não são apenas executores, mas são também criadores de instrumentos pedagógicos, não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. É preciso rejeitar as tendências que apontam no sentido de separar a concepção da execução, tendências que põem nas mãos dos professores pacotes curriculares pré-desenhados prontos a serem aplicados, que procuram sobrecarregar o cotidiano dos professores com atividades que lhes retiram o tempo necessário à reflexão e à produção de práticas inovadoras. Quase tão antiga quanto a humanidade, para o exercício da profissão docente, não falta meios. Falta-lhe determinar finalidade e essencialidade. Tão necessária, tão rica e tão desvalorizada.

O professor, considerando Freire (2007), é fundamental no processo de humanização, no incentivo ao exercício da cidadania e da formação crítica, portanto, sua formação é de extremo interesse quando tomamos como perspectiva o papel socializador que as instituições educativas possuem na vida de cada indivíduo.

O desenvolvimento dos alunos será considerado mediante o atendimento aos objetivos e finalidades de cada nível de ensino, pela atuação do professor. (BRASIL, 2010). O ambiente universitário possui características específicas, trazendo para a atuação desse professor, condições diferenciadas de ensino.

Historicamente, as Universidades sofrem influências das mudanças de legislação, de pensamentos educacionais, de governos, que tentam estabelecer relações que satisfaçam as necessidades do mercado de trabalho quando se trata da formação de professores.

Gaeta e Masetto (2013) refletem de modo sistemático sobre a formação docente para atuar no ensino superior em um cenário de constantes mudanças de antigos modelos. O fazer pedagógico de professores iniciantes na educação superior deve evoluir em novos saberes acadêmicos e a construção de sólida formação humanística para a prática docente.

Experiências sobre o que é ser professor, adquiridas enquanto alunos de diferentes professores ao longo da vida escolar são levados pelos professores iniciantes para a docência universitária. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Bozu (2010, p. 58) define o professor iniciante como “[...] aquele recém-graduado da universidade que exerce a docência pela primeira vez em uma instituição educativa”.
García

(1999) considera que o professor passa pelas etapas de pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente. A etapa inicial é o momento de árdua ponderação sobre o reconhecimento do que é ser professor e vital no processo de construção do profissional docente.

Existe um quadro de sintomas apresentado pelos professores, que inclui desespero, ansiedade, medo, preocupação, insegurança. No início da carreira, Huberman (1992 apud NÓVOA, 1992) destaca que os professores iniciantes passam na universidade, a fase de “sobrevivência e descoberta” da profissão, a partir da diversidade de disciplinas e de conteúdos nos diferentes cursos da instituição. A “sobrevivência” constitui-se como um período tensionado em compreender as especificidades, os saberes e os fazeres da profissão docente, o que implica em aprender a ser professor. A profissão docente é uma “descoberta”, é uma experimentação da docência e do campo de atuação profissional.

É importante que a instituição de ensino superior ofereça um programa de apoio e acompanhamento ao professor iniciante da universidade, que inclua formação continuada. Estabelece-se assim, possibilidades para o desenvolvimento profissional, onde a universidade se torne lugar para aprendizagem da docência, por meio de compartilhamento de experiências e conhecimentos docentes com os colegas, com reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido.

O trabalho torna-se bastante infrutífero na ausência deste apoio, pois a formação pessoal do aluno e sua falta de identificação com o universo acadêmico são questões nas quais o professor pouco poderá influenciar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, destacamos que na formação inicial, ou na formação continuada para o Ensino Superior, o educador não pode se deixar reduzir à mera função de executor de tarefas previamente pensadas e concebidas por outrem. O caminho para a autonomia profissional está diretamente relacionado à construção cotidiana da crítica reflexiva pautada no princípio da solidariedade e do fazer coletivo.

Os autores estudados nos levam a considerar que o ideário pedagógico, sua prática, os saberes essenciais, bem como o dia a dia em sala de aula e o relacionamento professor-aluno devem ser buscados inicialmente nos cursos de licenciatura e de formação pedagógica.

É essencial que o professor se aproprie de conhecimentos que o prepare para a vida docente, visto que, somente munido de conhecimentos, o professor lidaria melhor com as situações diárias no âmbito escolar, desempenharia com maior firmeza as suas tarefas, e teria maior segurança naquilo que diz e que propõe. Do educador, pois, é exigido um investimento pessoal e institucional de formação permanente, além de um constante balanço de suas competências, fundamentando sua prática pedagógica numa perspectiva reflexiva, validadora do exercício da docência e que, por fim, leve em conta a consciência social, que se consolida, portanto, em um amplo compromisso político e ético do educador com a docência.

REFERÊNCIAS

BOZU, Zoia. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, n. 3. p. 55-72. Bogotá, Colombia, Enero-Junio de 2010. Disponível em: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art3.pdf>. Acesso em: 03 jun 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 jul 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Joaquim Nabuco. AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Coleção Educadores. Recife: Editora Massangana. 2010. 126 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 03 ago 2019.

CUNHA, Maria Izabel. Formação de professores: espaços e processos em tensão. In: SILVA JUNIOR, Carlos Alberto; GATTI, Bernardete Angelina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; SPAZZIANI, Maria de Lourdes. (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2015. P. 85 – 95.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa Moreira. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Rev. Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan/jun. 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74>. Acesso em: 03 abr 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GAETA, Maria Cecília Damas; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor iniciante no ensino superior – aprender, atuar, inovar**. São Paulo: Editora Senac, 2013. V. 1. 139 p.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: SILVA JUNIOR, Carlos Alberto; GATTI, Bernardete Angelina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; SPAZZIANI, Maria de Lourdes. (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2015. P. 229 – 243.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1992, p. 31-62.

IMBERNÓN, Francisco. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: SILVA JUNIOR, Carlos Alberto; GATTI, Bernardete Angelina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; SPAZZIANI, Maria de Lourdes. (Orgs.) **Por uma revolução no campo da formação e professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernardete Angelina; SILVA JUNIOR, Carlos Alberto; PAGOTTO, Maria Dalva Silva (Orgs.) **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013. Parte I, p. 23-54.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PRADA, Luís Eduardo Alvarado. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté – SP. Cabral Editora Universitária, 2010.

MATEMÁTICA VIVA E REFLEXIVA: VIVENCIANDO O ENSINO DA MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA WALDORF

**FABIANE PASSARINI MARQUES
PIZANESCHI**
(PPGE/UFMT)

MARTA MARIA PONTIN DARSIE
(PPGE/UFMT)

RESUMO: Neste trabalho, apresentaremos uma pesquisa que teve como objetivo analisar e compreender o ensino e aprendizagem da Matemática na concepção pedagógica Waldorf. Para tanto procuramos retratar o contexto pedagógico idealizado pelo filósofo e cientista austríaco Rudolf Steiner. Pretendemos neste trabalho, revelar o ensino da Matemática de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental na respectiva pedagogia. A pesquisa teve como contexto, uma escola de Cuiabá que oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e como sujeito: uma professora, que atua no 1º ano do Ensino Fundamental. Metodologicamente, adotamos a abordagem de cunho bibliográfico, qualitativa, e para produção dos dados nos pautamos em instrumentos como: o questionário de caracterização da escola e da professora, observações em sala de aula e entrevista estruturada. Os resultados da pesquisa indicam que, a professora pesquisada considera o ensino da Matemática essencial para o cotidiano de seus alunos, relevante em todos os segmentos, assim deve ser trabalhada e vivenciada de forma viva, reflexiva e dinâmica, entende também que a Matemática auxilia e promove a compreensão do meio que cerca o aluno e é importante na formação do indivíduo, para além dos conteúdos, para se situar perante o mundo, conforme preconiza Pedagogia Waldorf. A professora pesquisada acentua, que o ensino e aprendizagem da Matemá-

tica na concepção pedagógica em questão está correlacionado a atividades intrínsecas as funções vitais da criança, e em situações que priorizam o ritmo de desenvolvimento cognitivo, e da aprendizagem do aluno, visto que as estratégias pautadas na prática pedagógica Waldorf são inerentes a subjetividade dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem; Matemática; Pedagogia Waldorf.

ABSTRACT: In this work, we will present a research that aimed to analyze and understand the teaching and learning of Mathematics in the Waldorf Education Philosophy. For that, we try to portray the pedagogical context idealized by the Austrian philosopher and scientist Rudolf Steiner. In this work, we intend to reveal the teaching of Mathematics to students of the 1st year of Elementary School in the terms of this pedagogical philosophy. The research had as context, a school in Cuiabá that offers Early Childhood Education, Elementary School I and II and as a subject: a teacher, who works in the 1st year of Elementary School. Methodologically, we adopted a bibliographic, qualitative approach, and for the production of data we used instruments such as: the questionnaire to characterize the school and the teacher, observations in the classroom and a structured interview. The research results indicate that the researched teacher considers the teaching of Mathematics essential for the daily life of her students, relevant in all segments, therefore, it must be worked and experienced in a lively, reflective and dynamic way, she also understands that Mathematics helps and promotes the understanding of the environment that surrounds the student

and is important in the formation of the individual, to beyond the contents, to situate himself before the world, as recommended by Waldorf Education. The researched teacher emphasizes that the teaching and learning of Mathematics in the pedagogical conception in question is correlated to activities intrinsic to the child's vital functions, and in situations that prioritize the pace of cognitive development, and the student's learning, since the guided strategies in Waldorf educational practice are inherent to each students' subjectivity.

KEYWORDS: Teaching and learning; Mathematics; Waldorf pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

Procurando compreender caminhos significativos e contemporâneos para a educação Matemática nos aproximamos da Pedagogia Waldorf, cultura escolar a qual tem como fio condutor de suas práticas, a arte e uma visão do educando em sua integralidade.

Para tanto, buscamos entender a organização e o desenvolvimento do conhecimento nesta perspectiva assim, entendemos como um estudo qualitativo. O objetivo foi conhecer as concepções de educação matemática vivenciadas em tal escolas e suas formas alternativas de aprender matemática. Como ponto de partida, faremos algumas considerações sobre a Matemática e pedagogia Waldorf no contexto da Educação.

Atualmente mesmo diante de tantos avanços educacionais a Matemática ainda carrega consigo o conceito de disciplina, de percepção complexa, aterrorizante, incompreensível, calcada na lógica formal, embasada cientificamente por preceitos exatos, como pontua Ponte (1992, p,12). “[...] os formalismos da matemática disciplinam o raciocínio dando-lhe um caráter preciso e objetivo. ”

Entretanto, mesmo que timidamente, é notório que a Matemática vive seu processo de transformação, resultando em uma recontextualização gradativa, cedendo lugar para uma Matemática de acordo com a realidade social, cultural e intelectual do aluno, como aponta D’Ambrósio (2001), Muniz (2001) entre outros autores, em suas reflexões em relação a esse movimento na disciplina na Matemática. Propiciando, assim, novas discussões, sobre como ensinar, para quem ensinar, entre outros componentes que permeiam o processo educacional da disciplina de Matemática.

Nos apoiamos também nos princípios da Etnomatemática que dentre outros objetivos, busca as relações existentes entre a Matemática e a cultura e/ou grupos sociais. Aqui consideraremos a cultura escolar Waldorf e o grupo social que comunga das ideais dessa cultura.

A pluralidade e a complexidade do cotidiano inserido no contexto humano não podem ficar reduzidas a uma explicação empirista ou racionalista, podem e devem ser entendidos como resultantes de ações reflexivas.

Portanto, construtiva do aluno em relação ao objeto e o meio no qual está inserido, não se tratando diretamente do meio físico, e tão pouco se encontrando a priori nas pessoas, em sua bagagem hereditária. “O ensino de Matemática, em consonância com essa visão, deve proporcionar ao aluno o envolvimento com os problemas da sua realidade sociocultural e a possibilidade de construir suas próprias soluções.” (CURY, 1994, P.20).

Nesse caminho a aproximação com essa perspectiva começa a descortinar caminhos diferenciados para uma educação em função do homem e o eu, caindo por terra conceitos pedagógicos arcaicos e arraigados que vislumbram apenas formar o homem para a competitividade sem estimular sua competência. E como descreve Freire (2011):

Como professor sou crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto a mudança, a aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, à franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (p.49 e 50).

E nessa perspectiva pedagógica de formar o ser humano crítico e completo como se dá o ensino da matemática? Uma vez que a Matemática carrega o estereótipo de ser o entrave no processo formativo de grande parte dos alunos, seja por ser de difícil compreensão ou pela forma como é transmitida aos alunos.

2 PERSPECTIVA WALDORF DE EDUCAR

A Pedagogia Waldorf possui mais de mil escolas pelo mundo que adotam sua metodologia e visão de mundo na educação. A pedagogia Waldorf tem como fundador Rudolf Steiner, calcada em uma antropologia sedimentada na Ciência espiritual, seus relatos posicionam-se em virtude da escola em relação a vida cultural, econômica e social da época de caos, resquícios herdados ao final da primeira guerra mundial.

Hoje em dia é notório o crescente interesse em busca de escolas que propagam a pedagogia Waldorf pela sociedade que prima por uma formação mais humana em contraposição a formação mecanizada e de memorização.

A perspectiva Waldorf é embasada pela ciência empírica e moderna, levando a uma compreensão diferenciada das fases evolutivas da infância e da adolescência, no decorrer das quais se transformam as relações com o mundo e a disponibilidade em aprender,

Segundo Lanz (,1999, p.30) uma das grandes preocupações “é dar uma formação integral ao homem: ao seu pensar, sentir, querer, dirigido, portanto a cabeça, ao coração e a sua mão. Queremos que ele conheça, no momento certo, tudo que o envolve, quanto a natureza e a Vida Humana. ”

Segundo a Sociedade Antroposófica no Brasil, a antroposofia, remontando as suas raízes linguísticas é formada pelas palavras “antroposofia” do grego anthropós- homem e sophia- sabedoria significando assim “sabedoria a respeito do homem”.

A antroposofia tende a satisfazer a busca de conhecimento do homem moderno a respeito de si mesmo e de suas relações com todo o universo, respondendo, de forma condizente ao seu nível de consciência, as antigas e recorrentes perguntas do ser humano: - Quem sou eu? De onde venho? Aonde vou? Qual o sentido de minha existência?

Nas palavras de Piloni (2008, p.20) ” A Antroposofia se preocupa em ampliar a pesquisa científica tornando-a mais humana e mais coerente com a natureza, preocupação que se observa no desenvolvimento de medicamentos, na compreensão dos animais e plantas, etc.”

É nesse sentido que se pode denominar a antroposofia também como ciência do espírito, aplicável na prática, a todas as esferas da vida humana. Uma psicologia espiritual em pleno desenvolvimento, uma pedagogia social voltada para o desenvolvimento de pessoas, grupos e organizações.

Nas escolas que adotam a pedagogia Waldorf o ensino ocorre na chamada época. Os alunos têm aulas com um professor, chamado professor de classe, que ministra as matérias principais de uma determinada turma, chamadas de aula principal. Os alunos têm também outras aulas que podem ser de Trabalhos Manuais, Educação Física, Inglês e Alemão, Música e etc. Essas disciplinas são ministradas por outros professores, chamados professores de matéria.

A liberdade do ensino é condição essencial para prática de uma educação com vistas para a liberdade. Uma escola que visa ser viva tem que instigar os professores a aprofundarem seus métodos e currículos. O mesmo princípio deve valer para a estruturação curricular e para elencar os temas adequados para ser trabalhado no ambiente escolar. O princípio do exemplo é fundamental para a materialização do currículo global na escola Waldorf.

Dentro das possibilidades do currículo, as matérias teóricas, artísticas e práticas são agrupadas de forma que o trabalho no ambiente escolar permita tal alternância, incluindo intervalos que propiciem a assimilação duradoura do aprendizado das matérias. Em consonância com tal processo, Silva (2002, p.41) pontua que:

Enquanto no currículo tradicional os estudantes eram encorajados a adotar uma atitude supostamente científica que caracterizava as disciplinas acadêmicas, no currículo fenomenológico eles são encorajados a aplicar a sua própria experiência, ao seu próprio mundo vivido.

A relação harmoniosa entre o conteúdo do ensino e o desenvolvimento da criança constituiu um dos fundamentos da pedagogia de Steiner, segundo ele, o conteúdo apropriado a idade deve ser considerado como algo terapêutico, obedecendo a máxima que diz “educar sempre significa curar”. Lanz (1999, p.12) aponta que:

O que é essencial no plano de ensino Waldorf não são os conteúdos das matérias são as capacidades anímicas que se desenvolvem pelo estudo. Os conteúdos são sugeridos porque é por meio deles que os alunos podem adquirir o essencialmente importante para a vida.

Em escolas que disseminam a pedagogia Waldorf, as particularidades das matérias ocasionam que o ensino seja dividido em duas partes: aula principal e aula de matéria. O ensino na perspectiva Waldorf é desenvolvido em “épocas” para tanto,

“[...] o professor de classe durante semanas, se aprofundará em uma matéria, conseguindo bons resultados, assim se a criança precisarem do mundo, ele dará uma época de ciência natural, quando elas precisarem crescer em seu espaço inteiro ele optará por uma época de linguagem ou de cálculos.” (LANZ, 1999, p.20-21).

Face ao exposto, a configuração das aulas em “épocas” na pedagogia Waldorf vislumbra discorrer sobre os anseios e as necessidades dos alunos de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo, humano e a idade, conseqüentemente a “época” é planejada em função de suprir tais necessidades para que os alunos possam assimilar e internalizar, bem como fazer releituras sobre o que lhe está sendo ensinado, “É importante que o professor faça, no início do ano escolar, um planejamento das várias épocas e da sua duração” Lanz(1999,p.21).

3 MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA WALDORF

Visto que a presente pesquisa busca desvelar concepções pedagógicas Waldorf e especial discorrer sobre o que tange a disciplina de Matemática bem como ocorre a aprendizagem em tal área, procuraremos discorrer sobre a Matemática na perspectiva Waldorf.

As aulas de Matemática na perspectiva Waldorf, conforme Richter (1995) parte do movimento, caráter essencialmente global e individual dos números (1º ano), indo da equivalência e simultaneidade das operações fundamentais, acompanhadas de suas qualidades inerentes, até a representação por escrito destas operações no 3º ano, assim:

Nas escolas Waldorf, o ensino da matemática é dividido em três fases. Na primeira, a qual abrange os 5 primeiros anos da escola, o cálculo é derivado de atividades infantis intimamente ligadas com as funções vitais da criança, sendo ampliado pouco a pouco de dentro para fora. Na segunda fase, do 6º ao 8º ano, predomina o aspecto prático. A transição para terceira fase, do 9º ano em diante, é caracterizado pelo acréscimo do ponto de vista racionalista. (RICHTER, P.184,1995).

O contar rítmico, as tabuadas e os cálculos mentais intensamente praticados nos primeiros anos da escola, permitem que as crianças vivenciem o aspecto dinâmico da atividade espiritual.

A formação de conceitos aritméticos e geométrico na perspectiva Waldorf decorre de percepções e de atos do organismo motor. As crianças começam a contar com os dedos das mãos e dos pés até 20, depois de conhecida a sequência dos números são introduzidos os ritmos, propiciando que as crianças pulem gritem ou corram causando a sensação que a formação dos números é tal qual a um processo rítmico.

A Matemática inicia trabalhando com números romanos o que tem sido um ato positivo nesta perspectiva. No cálculo há um viés com as imagens e histórias para inserção da do mundo do cálculo criança. Enquanto que os sinais das operações são colocados de modo que se assemelhem as vivências, como a exemplo o sinal “-“, o traço poderia ser o caminho no qual algo se perdeu, “A criança que aprende pensando adquire um instrumental importante que lhe servirá para a vida toda.” Rego (1986).

Em relação aos números arábicos o “zero” deve ter seu valor atribuído, ou seja, de não valer nada como também pode ser visto como um saco que contém os nove primeiros números.

O cálculo é trabalhado e vivenciado com objetos concretos como pedrinhas, palitos ou sementinhas, excluindo no início toda a abstração. A criança aprende a dividir de diversas formas, indo do todo as partes, é importante que sempre modifique o objeto de concretização, “e procure utilizar essas descobertas das crianças na escola ao invés de impor a criança procedimentos escolares que podem competir e interferir com o raciocínio espontâneo da criança.” Carraher (1986).

Santos (2010, p.75) pontua que há formas para se aprender e fazer matemática: “uma é se movimentando ritmicamente (vivência da tabuada no pátio), outra é imaginando uma situação através de uma história contada e resolvendo-a (cálculo mental), e a outra é permanecendo concentrado e em silêncio (contas armadas).”

4 METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza de cunho bibliográfico e qualitativo. Primeiramente foi realizado um levantamento bibliografia sobre os fundamentos e teorias que embasam e norteiam a pedagogia Waldorf. Para conhecer as práticas realizada pela professora e vivenciadas pelos alunos nas aulas de Matemática, acompanhamos situações cotidianas no espaço escolar, e de observações participantes durante as épocas de Matemática numa em turma do 1º ano.

A elaboração dos dados foi complementada com entrevistas semiestruturadas realizadas com a professora e diálogos informais na escola. A pesquisa considerou os discursos levantados os quais revelaram a prática da pedagogia visando a explicitação de experiências significativas do profissional entrevistado.

Para a o desenvolvimento da pesquisa contamos com a participação de uma professora que atuam em uma escola de Cuiabá, que adota a pedagogia Waldorf como “*A Arte em Educar.*”

A professora participante da pesquisa tem em média 45 anos de idade, possui formação acadêmica em Pedagogia. Atua na escola pesquisada há cerca 8 anos e possui especialização na Pedagogia Waldorf.

A jornada de trabalho da professora é de 20h/aula semanais. Atuam somente como professora não exercendo outra profissão, uma vez que a escola em sua grade curricular prevê três dias de aula em período integral. A professora participante compõe o quadro de funcionários da escola.

A escola pesquisada atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I bem como o Ensino Fundamental II, nos turnos matutino, vespertino e integral desde o ano de 1989 e está localizada na região central do município de Cuiabá. Trabalha com 30 professores, estão matriculados no período letivo de 2018, 350 alunos. A média de alunos matriculados por turma é de 28. A estrutura física da escola conta com 16 salas de aula, climatizadas, possui biblioteca, sala de artes, sala para trabalhos manuais, fonte de água com peixinhos, horta, área aberta para recreação, parquinho feito em madeira, quadra de esportes e materiais de multimídia, além de uma grande área verde.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presente pesquisa teve como objetivo conhecer e desvelar de que forma a professora atuante no 1º ano do Ensino Fundamental ensina a Matemática pautada na perspectiva pedagógica Waldorf.

Os dados serão apresentados em dois blocos temáticos: no primeiro bloco trataremos das formas de ensinar e aprender Matemática desenvolvida pela professora participante da pesquisa, e no segundo bloco, trataremos sobre a percepção do aprendizado do aluno, como a professora percebe que está acontecendo o aprendizado dos conteúdos matemáticos.

5.1 Formas de ensinar e aprender Matemática na perspectiva Waldorf

Ao realizarmos as observações e a entrevista buscamos compreender de que forma é ensinada e apreendida a matemática na concepção Waldorf de educar. Nessa direção, perguntamos a professora participante da pesquisa “*De que forma a matemática é trabalhada no contexto educacional Waldorf ?*”, a professora respondeu conforme quadro 1, a seguir:

Quadro I- Formas de ensinar e aprender a Matemática no contexto educacional Waldorf

De que forma a Matemática é trabalhada no contexto educacional Waldorf?	
Professora	<p><i>“A criança na escola Waldorf vem para o primeiro ano com um repertório ainda pequeno em relação as abstrações Matemáticas, assim, procurando estender a ludicidade e a imaginação, percorremos a Matemática com muitas histórias e contos que evidenciam o sistema numeral, a contagem e a necessidade do homem em seu cotidiano em contar, em utilizar a matemática em suas necessidades básicas.</i></p> <p><i>Iniciamos com a história sobre origem da contagem, a qual mostra para o aluno como surgiu a necessidade do homem em contar e como essa necessidade foi evoluindo até chegarmos na atualidade, perpassando pela contagem das ovelhas de um sábio Rei, que precisava quantificar o seu rebanho, e a quantidade, a princípio, das mesmas era marcada no cajado do Pastor quando saíam para pastar até chegar aos números que conhecemos hoje.</i></p> <p><i>A criança vai descobrindo, refletindo e percebendo a utilidade e a necessidade de contar bem como vivência a história, ora sendo o Pastor incumbido de contar as ovelhas do sábio Rei, e ora sendo as ovelhas, ou seja, experimentando a possibilidade de quantificar e a de ser quantificado. O aluno compreende que assim como o rei sábio contou suas ovelhas ele também pode contar, por exemplo: seus brinquedos.</i></p> <p><i>No decorrer da narração da história eu vou mostrando concretamente essa forma de contar, levo alguns galhos secos para o pátio e vou quebrando mostrando as crianças que vão se tornando pedacinhos, aumentando a quantidade, e reforça que era uma outra forma do pastor contar as ovelhas.</i></p> <p><i>Percebemos e vivemos uma Matemática viva e cheia de sentido para a criança. A criança assimila com mais facilidade e dificilmente se esquece dessas vivências. As rodas rítmicas também fazem alusão aos números, onde a criança faz do próprio corpo um mecanismo para conhecer os números.</i></p> <p><i>Quando trabalhamos os números em si, a criança começa a reparar o que temos de 1 (um) no universo e assim assimila o número 1 (um) a sua respectiva quantidade e assim caminhamos até chegar ao número 10.</i></p> <p><i>Todos os números chegam para a criança acompanhados de poemas e desenhos que mostram suas respectivas quantidades.</i></p> <p><i>Experimentamos um conteúdo ativo, vivo e interessante e que fundamenta a Matemática sem recorrer a métodos rígidos, frios, sem vida e tradicionais, os quais por muitas vezes presenciávamos em outras perspectivas.</i></p> <p><i>A criança então começa a contar concretamente, com pedrinhas, sementes e gravetos encontrados no pátio da escola e quando retorna à sala de aula é trabalhado o conteúdo e vivenciado com estes elementos, desse modo as operações de adição e subtração são realizadas com pedrinhas, gravetos entre outros.</i></p> <p><i>A criança além de desenvolver seu raciocínio lógico e matemático desenvolve também o gosto pela natureza e percebe que a matemática está em pequenas coisas e dá para fazer com coisas do nosso dia a dia. Portanto a matemática é ensinada em consonância a realidade que o aluno vive, permitindo assim que o aluno encontre significado no que é aprendido</i></p> <p><i>Eu procuro também estimular a autonomia dos alunos ao deixar que eles se organizem em momentos que trabalhamos a matemática fora da sala de aula.</i></p> <p><i>De modo geral o saber matemático nas primeiras séries do Ensino Fundamental é realizado pelo movimento corporal: o pular, o andar, o bater palmas e com ou sem materiais concretos: bolas, bastões, vivência, fantasia (que pode ser estimulada pelas histórias que são contadas) e raciocínio lógico.</i></p> <p><i>Tenho a preocupação de que a matemática não seja vista como uma matéria chata, mas sim como uma disciplina divertida e interessante.</i></p> <p><i>Procuro ainda abordar os conteúdos de uma forma lúdica, porém trabalho os mesmos de uma forma intensa.”</i></p>

Fonte: Pesquisa do próprio autor.

A partir do relato acima, podemos compreender que a professora pesquisada percebe e ensina a Matemática como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. Percebemos, que a professora valoriza as vivências como processo inerente ao ato de aprender a matemática e que permite maior assimilação do conteúdo trabalhado.

Fica evidente na fala da professora que para o aluno assimilar o conteúdo ele precisa vivenciar o mesmo, senti-lo concretamente para depois abstraí-lo.

Bach, Stoltz e Veiga (2013, p.168) pontuam que “vivenciar, descobrir ou criar as conclusões próprias é muito mais profícuo para o desenvolvimento das faculdades mentais latentes do que receber passivamente as conclusões prontas. Assim, a matemática faz sentido para o aluno tanto na escola como fora dela. A matemática é viva, real e faz parte da vida da criança.

Concordamos com Miguel (2001, p.414) e partimos da crença de que é apenas a partir da própria experiência que se facilita a construção do conhecimento matemático. Somente uma metodologia apoiada na sutileza do raciocínio próprio pode conduzir a proposições mais abstratas e à utilização do raciocínio formal, lógico e dedutivo típico da matemática.

Identificamos pontos positivos nessa forma de aprender e ensinar matemática como cultivo da força de vontade, o aluno tem que ter força de vontade para participar das vivências, cultiva o espírito colaborativo, visto que um aluno vai ajudando o outro nos processos de construção do conhecimento, cultiva também a imaginação, o aluno vai trabalhando sua imaginação a partir da história contada e principalmente cultiva e desperta o raciocínio lógico de forma natural e prática diária de seu cotidiano .

Para Schliemann In Carraher et all (1988), o trabalho com a Matemática, no processo ensino-aprendizagem, deve considerar as situações reais, ligadas às experiências do aluno, para que esse consiga relacionar os conhecimentos assimilados na escola com as atividades do cotidiano, atrelando as situações novas às já estudadas.

Desenvolve também a prática da autonomia e responsabilidade. O aluno desenvolve a autonomia para fazer seu trabalho fora da sala de aula, mas, para isso, tem que ter responsabilidade.

Acreditamos que a prática da professora pesquisada se aproxima do que está previsto nos PCN's para o ensino da matemática:

Para tanto, o ensino de Matemática prestará sua contribuição à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios. (p.31)

Outrossim, consideramos a forma de ensinar como um meio para desenvolver atitudes positivas diante do saber em geral e do saber matemático em particular. O envolvimento com a Matemática e o incentivo a estratégias exploratórias, favorecem uma atitude investigativa diante de situações-problema propostas pelos professores, são exemplos de compreensão do que é ensinar e aprender Matemática.

Entendemos que para desenvolver e ampliar a criatividade em Matemática, um dos desafios a serem enfrentados refere-se à superação da realidade existente em grande parte das escolas, nas quais o ensino da Matemática é marcado pela fragmentação, descontextualização e atividades mecânicas.

Nessa direção, a professora procura desenvolver sua prática baseada nos fundamentos da pedagogia Waldorf, percorrendo caminhos pedagógicos que possibilitem aos alunos o ensino dos conteúdos pedagógicos previstos em documentos oficiais que regulam o ensino, levando em consideração o seu ritmo, suas vivências, priorizando os caminhos individuais pelos quais os alunos desenvolvem suas estratégias de aprendizagem sem perder sua essência, foco central da pedagogia Waldorf.

5.2 Percepções sobre o aprendizado real dos alunos dos conteúdos matemáticos

Por meio da entrevista, buscamos compreender como a professora percebe esse processo de aprender do aluno, a professora nos apresenta algumas de suas impressões sobre esse processo, conforme o quadro a seguir:

Quadro II- Percepções da professora sobre o aprendizado real e concreto dos alunos nos conteúdos Matemáticos.

Como você percebe que o aluno está realmente aprendendo os conteúdos matemáticos trabalhados?	
Professora	<p><i>“Muitas vezes observo a criança ao realizar uma atividade de matemática cantando ou relembrando parte da história que evidencia o referente conteúdo, nesse momento a criança faz uma retrospectiva do que viveu e experimentou e consegue resolver as questões com maior destreza e agilidade.</i></p> <p><i>A criança passa por um processo de reflexão para resolver as atividades de matemática, após ter vivenciado o conteúdo, a criança começa a fazer inferências para chegar nos resultados, além de refletir sobre o caminho percorrido para chegar numa dada resposta.</i></p> <p><i>A matemática é aprendida em três momentos: um é pelo movimento rítmico (vivências no pátio), outra é remetendo-se a situação a história contada e resolvendo-a (cálculo mental), e a outra é concentrando-se (contas).</i></p> <p><i>Eu entendo que o aprender matemática acontece pelo fazer e pelo vivenciar do conteúdo. Os alunos fazem muitos exercícios não somente em casa (com as tarefas), mas na própria escola e participam de muitas vivências dentro e fora de sala de aula na escola.</i></p> <p><i>Nesta fase, a matemática aparece como uma disciplina que exercita o pensar, a articulação do pensamento. Me chama muito atenção, é que os alunos apresentam diferentes formas de resolver um determinado exercício, e querem sempre “inventar” e criar algo na matemática. Os lugares para o ensino e aprendizagem formal são muito dinâmicos. Não se aprende apenas dentro da sala de aula, se aprende nos pátios, nos jardins, na quadra, na tenda, ou seja, todos os lugares são espaços de ensino e aprendizagem, isso faz com que o aluno realmente se aproprie do conhecimento.”</i></p>

Fonte: Pesquisa do próprio autor.

Frente a fala da professora, notamos que as formas de apreensão do conhecimento se mostraram variadas, seja por movimentos corporais, através da música, do ritmo ou de histórias.

Nessa perspectiva, Paes (2006) diz que valorização de procedimentos de ensino mais significativos requer a superação de práticas reprodutivas, substituindo-as por dinâmicas que ajudem o aluno a desenvolver sua criatividade.

Entendemos que em sala de aula, os efeitos imediatos da motivação do aluno consistem em se envolver ativamente nas tarefas relacionadas ao processo de aprendizagem, o que implica em ter uma prática que realmente faça sentido e promova um processo reflexivo no aluno.

Para Cunha (2006), quando os professores tornam as aulas mais atraentes, estimulam a participação do aluno, induzem a crítica, a curiosidade e a pesquisa, buscando formas inovadoras de desenvolver a aula, o aluno tem êxito em seu processo de aprendizagem. O conteúdo é assimilado com mais facilidade e devoção.

Nessa direção, o saber é constitutivo do ser humano e sua produção deve ser sentida ou experienciada pelo ser humano integral (corpo, alma, espírito), e então pode ser mais vivo, dinâmico e criativo.

Concluimos conforme relato da professora que é perceptível que o aluno deva participar ativamente de sua aprendizagem, observando, refletindo e tirando conclusões, ou ainda, que ele vivencie dinamicamente a apreensão dos conteúdos matemáticos, e o professor seja o condutor desse processo, conscientizando-se que a prioridade é a aprendizagem significativa do aluno e não apenas a simples transmissão do conteúdo, como se percebe na maioria das escolas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que, a professora participante da pesquisa busca um aprendizado da Matemática como uma ciência viva, dinâmica, autônoma e criativa. Nesse sentido, a educação matemática se dá com o movimento, e deve ser sentida não apenas em seu raciocínio lógico como também pelo corpo do aluno, remetendo a vivência escolar a um aprender em constante movimento.

Entendemos também que, a professora que trabalha na concepção Waldorf permeia sua prática de ensino em consonância com à realidade do aluno, para que realmente promova significado para o mesmo, tratando-se de um processo de constante reflexão, e percorra caminhos que possibilitem a aprendizagem e a formação do cidadão de forma íntegra, criativa e participativa.

A conciliação entre os ideais de educação e o contexto real onde educador e educandos se encontram seria realizada pela capacidade criativa, denominada por Steiner de fantasia moral, segundo Bach, Stoltz e Veiga (2013).

Outro fato percebido que a educação matemática dos primeiros anos escolares no contexto educacional Waldorf está carregado de imagens, histórias, movimento, vivência e instigando sempre a imaginação, trazendo uma “matemática viva” e pulsante.

Notamos ainda um processo de revitalização do ensino da matemática, na qual o vivenciar o conteúdo é componente curricular essencial para a aprendizagem da matemática, e os professores como agentes de mudança, estão à procura de novos métodos e formas diversificadas de ensino.

Dessa forma, sintetizamos que a educação Matemática, na pedagogia Waldorf percorre caminhos que fazem com que a matemática tenha significado real, vivo no aprendizado de seus alunos dentro e fora do ambiente escolar, propiciado um contanto com a matemática vivida no seu cotidiano e que trabalha com todos os seus sentidos, formando o aluno de forma humana e integral e que principalmente seja capaz de enfrentar desafios e favorecer descobertas no meio social no qual está inserido.

O desafio do ideal da Pedagogia Waldorf é uma atualização do professor em nível existencial e profissional para não redundar em prescrições ou fórmulas que apenas reforcem o passado tradicional mais ainda vigente em nossas práticas escolares,

REFERÊNCIAS

- BARALDI, Ivete Maria. **Matemática na escola: que ciência é esta?** Bauru – SP: EDUSC, 1999.
- CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIENANN, A. D. (org.) **Na vida dez, na escola zero.** São Paulo: Cortez, 1988.
- CURY, Helena Noronha. **As Concepções de Matemática dos professores e suas formas de considerar os erros dos alunos.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1994.
- D’AMBROSIO, Ubiratan. **O ensino de Ciências e Matemática na América Latina.** Campinas: Papirus, 1976.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 1ª Ed.- São Paulo: Olho d’água, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- LANZ, Rudolf. **Projeto Pedagógico elaborado pela Seção Pedagógica do Goetheanum e pelo Centro de Pesquisas Pedagógicas da Federação das Escolas Waldorf.** São Paulo -SP: 1999. Federação das Escolas Waldorf no Brasil.
- MELLO, Suely Amaral: **Linguagens infantis, outras formas de leitura-** Campinas-SP: autores Associados,2005.
- Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. v. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PONTE, J. P. **Concepções dos Professores de Matemática e processos de formação.** In: **Educação Matemática. Temas de Investigação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

REGO, Lúcia Lins Browne(*in*) Terezinha Nunes Carraher (Org.). **Aprender Pensando:** Contribuições da psicologia cognitiva para a educação. 4^a ed.- Rio de Janeiro-RJ: Editora Vozes, 1989.

RICHTER, Tobias. **Objetivo Pedagógico e Metas de ensino de uma Escola Waldorf.** São Paulo -SP: 2002. Federação das Escolas Waldorf no Brasil.

STEINER, R. **O Método Cognitivo de Goethe: Linhas Básicas para uma Gnossiologia da Cosmovisão Goethiana.** Trad. Bruno Callegaro e Jacira Cardoso. 2. ed. Atual. São Paulo: Antroposófica, 2004.

GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR – É POSSÍVEL

GEOVANA MENEZES COMACHIO

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

IDA MARIA TOMEI BIANCONI

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

VALÉRIA DO NASCIMENTO

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

Resumo: Este trabalho tem como objetivo compreender o funcionamento da gestão administrativa da EMEB Prof.^a Maria Dimpina Lobo Duarte, localizada em Cuiabá-MT. Discorre sobre os principais pontos da observação feita na escola, durante o período de 04 a 11 de setembro de 2017. A reflexão é apresentada na perspectiva da administração à luz da gestão democrática. A metodologia utilizada foi a observação, entrevista semiestruturada e pesquisa documental. Os teóricos que nortearam este trabalho foram Heloísa Luck e Vitor Henrique Paro. Tendo como justificativa explicitar sobre a importância de uma gestão administrativa escolar democrática, participativa e transparente, que quando eficaz, impacta positivamente em todos os setores escolares. Conclui-se que mesmo diante das dificuldades existentes na gestão administrativa escolar atualmente, é possível alcançar resultados positivos e expressivos, através de uma gestão eficiente, que foca nas tomadas de decisão coletivas, administrando os recursos materiais e humanos democraticamente.

Palavras-chave: Educação, gestão democrática, administração, participação.

Abstract: This work aims to understand the operation of the administrative management of EMEB Prof. Maria Dimpina Lobo Duarte, located in Cuiabá-MT. It discusses the main points of the observation made at the school during the period from September 4 to 11, 2017. The reflection is presented from the perspective of the administration in the light of democratic management. The methodology used was observation, semi-structured interview and documentary research. The theorists who guided this work were Heloísa Luck and Vitor Henrique Paro. Having as justification to explain about the importance of a democratic, participatory and transparent school administrative management, which, when effective, has a positive impact on all school sectors. It is concluded that even in the face of the difficulties in school administrative management, it is possible to achieve positive and expressive results through efficient management, which focuses on collective decision-making, democratically managing material and human resources.

Keywords: Education, democratic management, administration, participation.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo possibilitou compreender o funcionamento da gestão escolar que ocorre na EMEB Prof.^a Maria Dimpina Lobo Duarte está localizada na Av. Fernando Cor-

rêa da Costa, 4.695, na cidade de Cuiabá-MT. Conforme o PPP revisado em agosto de 2016, a escola possui 461 alunos matriculados. A escola oferece apenas a segunda etapa do ensino fundamental, ou seja, do 4º ao 6º ano. Desde a sua fundação a escola busca cumprir sua missão de educar com qualidade, formando cidadãos para serem agentes transformadores no meio em que vivem.

É fundamental compreender a questão da gestão democrática para além do seu aspecto conceitual. Não se trata apenas de uma concepção de sociedade que prima pela democracia como princípio fundamental, mas do entendimento de que a democratização da gestão é condição estruturante para a qualidade e efetividade da educação, na medida em que possibilita que a escola crie vínculos com a comunidade onde está inserida, pautando seu currículo na realidade local, conferindo sentido à proposta pedagógica, envolvendo os diferentes agentes em uma proposta de corresponsabilidade pela aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, através de uma gestão administrativa eficaz. Diante disso é essencial responder a seguinte questão: Como a gestão administrativa pode ter eficiência dentro da escola? Pois, mesmo com a falta de recursos financeiros e a falta de apoio da prefeitura, o fato de envolver os funcionários e a comunidade escolar nas decisões, possibilita que a escola faça movimentos para arrecadar fundos para manter a qualidade no ensino e nas atividades extras propostas pela escola.

A gestão democrática pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar: pais, professores, estudantes e funcionários – em todos os aspectos da organização da escola. Esta participação incide diretamente nas mais diferentes etapas da gestão escolar (planejamento, implementação e avaliação) seja no que diz respeito à construção do projeto e processos pedagógicos quanto às questões de natureza burocrática.

A realização da gestão democrática é um princípio definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º. Inciso VIII), e na Constituição Federal (Art. 206, inciso VI). O mesmo se assenta no pressuposto de que a educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, assim dos pais e da sociedade em geral. Dessa participação conjunta e organizada é que resulta a qualidade do ensino para todos, princípio da democratização da educação. Portanto, a gestão democrática é proposta como condição de: I) aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; II) de estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania [...] (LUCK, 2009).

O presente trabalho tem como objetivo compreender o funcionamento da Gestão Administrativa da escola, trazendo uma reflexão da administração observada à luz da gestão democrática. Discorre sobre os principais pontos da observação feita na escola, durante o período de 04 a 11 de setembro de 2017, sendo que os dias foram alternados.

As metodologias utilizadas para obtenção de dados foram: observação, entrevista semiestruturada e pesquisa documental. Os teóricos que nortearam este trabalho foram Heloísa Luck e Vitor Henrique Paro, ambos abordam sobre o tema da gestão democrática e gestão escolar, seus desafios e possibilidades. Tendo como justificativa explicitar sobre a

importância de uma gestão administrativa escolar democrática, participativa e transparente, que quando eficaz, impacta positivamente em todos os setores escolares.

Mediante pesquisa e observação pôde-se concluir que a gestão administrativa tem forte influência em todos os setores da escola, trabalhando de forma unificada e eficaz, demonstrando interesse no coletivo e na obtenção de resultados positivos.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola tem infraestrutura ampla, contendo biblioteca, refeitório, cozinha equipada, piscina, quadra poliesportiva, sala de apoio, sala de multimeios (apoio ao aluno PNE), auditório, acesso aos portadores de necessidades especiais, banheiro adaptado, horta, pátio coberto e pátio arborizado, sala dos professores e salas de aula com ar condicionado, bebedouros nos dois pisos, porém apesar de recém-reformada apresenta problemas estruturais.

A partir dos referenciais legais em vigor, a EMEB Professora Maria Dimpina Lobo Duarte tem como missão proporcionar ao educando, aprendizagem com qualidade social, numa parceria colaborativa entre escola e comunidade; subsidiando o processo de inserção social do estudante, no contexto onde convive. Como afirma Luck (2009), escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e comprometidos com a promoção de educação de qualidade para todos.

A escola possui um tripé administrativo que funciona de maneira organizada e democrática, a diretora, a coordenadora e a secretária trabalham de forma sincronizada e em harmonia, transparecendo ser uma gestão eficiente, devido à interação e tomada de decisão em conjunto. Pode-se notar a clara presença de ações feitas através de uma gestão democrática, pois há a participação de vários pilares administrativos nas decisões da escola, desde as providências tomadas com os alunos até o uso dos recursos financeiros da escola, sempre priorizando o bem-estar dos alunos.

A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social. As oportunidades de participação se justificam e se explicam, em decorrência, como uma íntima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores compartilhados e o esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais. (LUCK, 2009).

Além dos colaboradores da escola exercerem papéis importantes na gestão escolar, participando ativamente dos processos de administração e tomada de decisão, eles contam com a colaboração dos pais e da comunidade. É notável a relevância desta parceria entre escola, família e comunidade. Escola administrando, pais e comunidade auxiliando nos tra-

balhos da escola, exercendo funções como limpeza da piscina, fazendo reparos estruturais e participando efetivamente das decisões, através das reuniões no âmbito escolar.

3 A ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA

As tarefas da equipe gestora são bem distribuídas, a diretora trabalha mais com a parte administrativa e dos colaboradores, a coordenadora é responsável pela parte pedagógica, trabalha com os professores em sala de aula e as dificuldades que estão sendo enfrentadas e a secretária trabalha com a parte externa, com a documentação e com os pais dos alunos, o que não impede que a Gestão Democrática se efetive.

Há quem diga que a secretaria é o coração da escola, pois sem ela não existe história do aluno, do corpo docente, dos funcionários e da instituição como um todo. É muito importante valorizar este departamento e considerá-lo dentro da política escolar, pois é o responsável por todos os eventos burocráticos e legais de funcionamento da instituição. Do ponto de vista da secretária graduada em Administração Escolar a gestão democrática da escola funciona da seguinte maneira: *“Tudo que chega da secretaria da educação a gente tenta divulgar para a comunidade interna da escola, que são os profissionais da educação, para que possam tomar a melhor decisão, algumas vezes cada um escolhe a sua melhor decisão, e a equipe gestora precisa tomar a decisão por todos, muitas vezes não é agradável para todos, mas se for necessário, a gente chama todos e decide tudo coletivamente, se não conseguirmos uma decisão, nós três coordenação, direção e secretaria propomos o que já havíamos pensado, analisado e discutido sobre qual seria a melhor solução para a maioria. Por que a gente já conhece a comunidade, então a gente já sabe mais ou menos o que pode ou não fazer.”*

O pleno funcionamento da secretaria está ligado diretamente ao perfil, à habilidade e à competência da secretária escolar. A secretaria é o setor da escola responsável pelos serviços que mantém os registros, os arquivos de documentação dos alunos e dos funcionários, além de comunicados e expedições para apoiar o desenvolvimento do processo escolar, dando valor legal a toda a documentação expedida.

Dentro de suas atribuições, a secretaria regula a admissão, a saída dos alunos e compõe os arquivos, os livros e os prontuários necessários para o devido funcionamento da escola, organiza e mantém os arquivos de todos aqueles que já passaram pela escola, chamados de egressos, assim como mantém os registros que se referem a todos os alunos e professores ativos na escola. A secretária observada e entrevistada trabalha de maneira organizada e eficaz, participa ativamente de todos os processos da administração da escola.

Diante desta fala foi possível observar traços da gestão democrática, onde os sujeitos têm autonomia e tomada de decisão, outro traço que foi observado na fala é: *“quando há ausência de um professor efetivo em sala, a gestão verifica se há algum professor em*

hora atividade que possa assumir a sala, caso contrário, aciona a coordenadora, se ela não estiver, a secretária assume a sala.” Conforme Luck (2009), a participação, portanto, demanda preparação, que envolve a capacidade de tomar decisões de forma compartilhada e comprometimento com a implementação das decisões tomadas.

A direção é a parte da gestão no qual administra os recursos financeiros, recursos físicos, materiais e zela pelos bens para que a escola atinja seu objetivo: ensinar com qualidade e eficiência. Na gestão administrativa escolar não basta ter os recursos, tem que saber utiliza-los, pois, um recurso mal utilizado gera mais despesas para a escola, esse não é o caso da escola em questão.

4 GESTÃO DEMOCRÁTICA

De acordo com a LDB (Lei n. 9.394/96), as instituições públicas que ofertam a Educação Básica devem ser administradas com base no princípio da Gestão Democrática.

A Gestão Democrática está baseada na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social, ou seja, a comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários) é considerada sujeito ativo em todo o processo da gestão, participando de todas as decisões da escola, é indispensável que todos os sujeitos tenham clareza e conhecimento de seu papel enquanto participante da comunidade escolar ou das instâncias colegiadas.

A diretora da escola assumiu a administração há nove meses e esperava contar com o respaldo da Secretaria da Educação, porém como este repasse financeiro é insuficiente para a manutenção da escola, a parceria já existente entre a gestão escolar, os pais e a comunidade garante o funcionamento da escola.

A parte administrativa da escola conta com a verba da prefeitura para suas despesas, mas nem sempre é o suficiente para fazer tudo o que a escola precisa. No relato da coordenadora da escola, ela afirma que não tem repasse da prefeitura para limpeza da piscina que a escola possui, os pais dos alunos se organizam para pagar a manutenção e limpeza dela. A diretora relata que *“Não houve ainda o repasse do município para a gente limpar piscina. Então se dependesse do órgão público, da secretaria da educação, nós não teríamos aula de natação, a gente fez a parceria com os pais para a limpeza da piscina.”*

O conceito de administração como mediação diz respeito a todos os momentos para alcançar determinado fim. É o empreendimento realizado. A administração é a preocupação com todos os recursos, é a preocupação com os recursos materiais, com os recursos financeiros, com o esforço humano, com as pessoas que estão envolvidas, com as relações entre as pessoas. (PARO, 2010).

A Gestão democrática adotada na escola em questão reflete o conceito de administração de Paro (2010). Há uma preocupação real com os recursos e com a maneira como ele será utilizado, sempre visando o objetivo real da escola que é formar um ser humano histórico e o sucesso pedagógico. Paro afirma que o que existe de administrativo na educação é a capacidade de conviver com o outro democraticamente.

Conforme afirmação da diretora “A gestão democrática propicia alcançar este objetivo porque os alunos têm atividades na escola nos dois períodos, frequentam as aulas no horário regular e no contra turno participam da fanfarra, recentemente a escola venceu dois campeonatos de Fanfarra, os pais que ajudaram na manutenção dos instrumentos, das vestimentas e no transporte para os locais de competição, fazem aula de capoeira e natação, além das aulas de educação física, já os alunos que necessitam de reforço escolar frequentam a sala de apoio, onde uma professora em desvio de função auxilia no que for necessário e os alunos portadores de necessidades especiais recebem apoio na sala de multimeios por professora pedagoga especializada na área.”

Segundo Luck (2009) escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos.

Através de relatos o processo de gestão democrática na escola observada funciona da seguinte forma: a partir da necessidade de tomada de decisão, é convocada uma reunião com a equipe gestora que depois repassa o tema para a instância colegiada (organizações compostas por representantes da comunidade escolar e local), no caso da escola o conselho escolar, CDUE que é formado por pais, professores, alunos, servidores e a equipe gestora, todas as decisões da escola precisam do aval do conselho, que possui CNPJ e conta bancária, caso necessário é convocada uma reunião ampla envolvendo também a comunidade externa e os demais funcionários.

Além dessa reunião são convocadas reuniões bimestrais com toda a comunidade escolar, onde são repassados todos os informes que ocorreram durante o bimestre inclusive a prestação de contas, e se houver necessidade de uma reunião extra é chamado primeiro o CDUE e depois são chamados os demais, em seguida todas as informações são lançadas no portal da transparência do município.

É possível destacar vestígios das competências de gestão democrática e participativa do Diretor da escola como afirma Luck (2009)

34. Lidera e garante a atuação democrática efetiva e participativa do Conselho Escolar ou órgão colegiado semelhante, do Conselho de Classe, do Grêmio Estudantil e de outros colegiados escolares.

35. Equilibra e integra as interfaces e diferentes áreas de ação da escola e a interação entre as pessoas, em torno de um ideário educacional comum, visão, missão e valores da escola.

36. Lidera a atuação integrada e cooperativa de todos os participantes da escola, na promoção de um ambiente educativo e de aprendizagem, orientado por elevadas expectativas, estabelecidas coletivamente e amplamente compartilhadas.

37. Demonstra interesse genuíno pela atuação dos professores, dos funcionários e dos alunos da escola, orientando o seu trabalho em equipe, incentivando o compartilhamento de experiências e agregando resultados coletivos.
38. Estimula participantes de todos os segmentos da escola a envolverem-se na realização dos projetos escolares, melhoria da escola e promoção da aprendizagem e formação dos alunos, como uma causa comum a todos, de modo a integrarem-se no conjunto do trabalho realizado.
39. Estimula e orienta a participação dos membros mais apáticos e distantes, levando-os a apresentar suas contribuições e interesses para o desenvolvimento conjunto e do seu próprio desenvolvimento.
40. Mantém-se a par das questões da comunidade escolar e interpreta construtivamente seus processos sociais, orientando o seu melhor encaminhamento.
41. Promove práticas de co-liderança, compartilhando responsabilidades e espaços de ação entre os participantes da comunidade escolar, como condição para a promoção da gestão compartilhada e da construção da identidade da escola.
42. Promove a articulação e integração entre escola e comunidade próxima, com o apoio e participação dos colegiados escolares, mediante a realização de atividades de caráter pedagógico, científico, social, cultural e esportivo.

O fato do repasse financeiro por parte da Secretaria da educação ser reduzido proporciona aos gestores que atuam com a gestão democrática soluções para administrar favoravelmente a escola, seja na parte financeira, estrutural ou educacional, o desejo e o real envolvimento e cooperação de todos os agentes que atuam na escola direta ou indiretamente traz vantagens, pelo fato de todos saberem o que acontece com os recursos destinados a escola, e assim com a participação e dedicação a escola funciona e tem um nível de aprovação muito elevado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a questão inicial: Como a gestão administrativa pode ter eficiência dentro da escola? Após a análise das entrevistas juntamente com as observações concluiu-se que sim, a gestão administrativa pode ter eficiência dentro da escola, para isso é necessário um movimento democrático por parte da direção, deixando de lado o autoritarismo que o seu cargo hierarquicamente permite e dividindo a gestão com todos os membros envolvidos no processo, no caso a escola.

É notório que apesar da falta de recursos e de reforma estrutural, a escola consegue ter eficiência na sua gestão administrativa, refletindo o conceito de Gestão Democrática Participativa.

A participação dos pais e funcionários na manutenção da escola tem contribuído para que ela possa ter excelência em seu trabalho que é produzir um sujeito histórico. Sem essa participação não seria possível a escola sobreviver com a pouca verba que é repassada, pois a escola tem prioridades na destinação dessa verba, sendo assim a ajuda da comunidade é um fator relevante de sucesso na gestão da escola. Prova disso é o fato da

escola ter ultrapassado a meta do IDEB em 2015, esse feito só foi possível devido à Gestão Democrática, que permitiu a participação da comunidade escolar, e ao esforço dos alunos na Prova Brasil.

Segundo a diretora “as estratégias utilizadas pela escola para ultrapassar o índice do IDEB surgiram através de estudos que resultaram no remanejamento dos alunos com maiores dificuldades para o apoio, buscando professores em desvio de função para dar suporte na leitura, cálculos matemáticos, na interpretação de texto com foco na Prova Brasil, o foco agora é manter essa meta para garantir a continuidade do sucesso da gestão”.

A gestão administrativa da escola observada coordena atitudes e ações que promovem a participação social, ou seja, a comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários), todos são considerados sujeitos ativos em todo o processo, participando e atuando de forma eficiente.

Mesmo diante das dificuldades existentes na gestão administrativa escolar atualmente, é possível alcançar resultados positivos e expressivos, através de uma gestão eficiente, que foca nas tomadas de decisões coletivas, administrando os recursos materiais e humanos democraticamente.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: www.planalto.gov.br . Acesso em: 12 dez. 2017.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

“A ESCOLA É UM CAMPO DE DISPUTAS!”: POR UM PROJETO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM TEMPOS DE AMEAÇAS

“SCHOOL IS A FIELD OF DISPUTES!”: FOR A SOCIAL TRANSFORMATION PROJECT IN TIMES OF THREATS

HELDO DA SILVA MENDONÇA

Mestrando em Sociologia do PROFSOCIO/
UVA-Sobral-CE-Brasil.

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões sobre a educação e seus elementos constitutivos relacionando-a com os modelos de sociedade nos quais se propõe a desenvolver. Aborda-se questões sociológicas que estão dentro e fora da escola influenciando direta e indiretamente a formação dos seus sujeitos. Traz o debate sobre a reforma do ensino médio e a educação para resultados para discutir alguns aspectos que as justificam e reforçam os propósitos do capital através das avaliações externas como indicadores de qualidade da educação para a liberação de investimentos. O Novo Ensino Médio traz a flexibilização que fundamentou a tal reforma não atingindo apenas os estudantes do novo ensino médio, como a propaganda oficial do governo qualifica, mas aos docentes que estarão submetidos a precarização nas condições de trabalho: contratos de trabalho em curto prazo, negação de direitos fundamentais ao profissional, processos seletivos de questionável natureza com a tal defesa do “notório saber” para atuação na base técnica e profissional, insegurança nas relações de trabalho e, conseqüentemente a evolução no número de docentes com problemas psicológicos devido às excessivas jornadas de trabalho em locais distantes e adversos para o cumprimento da carga horária. Outro problema é a polivalência que acarretará aos professores

em escala considerável o distanciamento da formação específica adquirida na formação acadêmica sendo levado a ministrar diferentes disciplinas para ter uma melhor remuneração e conseguir sobreviver diante de uma crise econômica cada vez mais profunda e perversa. Considera-se que a escola é espaço de reflexão, luta e resistência contra os interesses de grupos privilegiados detentores do capital que veem na educação um investimento lucrativo para seus projetos de expansão que dependem de uma mão-de-obra precarizada, resultando nas inúmeras desigualdades sociais e a intensificação de processos discriminatórios.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Novo Ensino Médio. Transformação Social e Reprodução.

ABSTRACT: This article presents reflections on education and its constitutive elements relating it to the models of society in which it proposes to develop. Sociological issues that are inside and outside the school are directly and indirectly influencing the formation of their subjects. It brings the debate on the reform of secondary education and education for results to discuss some aspects that justify them and reinforce the purposes of capital through external evaluations as indicators of the quality of education for the release of investments. The New High School brings the flexibility that justified this reform, not only reaching students from the new high school, as the official government propaganda qualifies, but to teachers who will be subject to precarious working conditions: short-

term work contracts, denial of fundamental rights to the professional, selective processes of questionable nature with such defense of the “notorious knowledge” to act on the technical and professional basis, insecurity in work relationships and, consequently, the evolution in the number of teachers with psychological problems due to excessive hours work in distant and adverse places for the fulfillment of the workload. Another problem is the versatility that will cause teachers on a considerable scale to distance themselves from the specific training acquired in academic training, leading them to teach different subjects in order to have a better remuneration and be able to survive in the face of an increasingly deep and perverse economic crisis. The school is considered to be a space for reflection, struggle and resistance against the interests of privileged groups with capital that see education as a lucrative investment for their expansion projects that depend on a precarious workforce, resulting in countless inequalities. and the intensification of discriminatory processes.

KEYWORDS: Education. New High School. Social Transformation and Reproduction

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente é fundamental destacar que o processo de escolarização se constitui por estratégias de aprendizagem, métodos de ensino, avaliação de rendimentos escolares internos e externos para a obtenção de notas e proficiências, frequências, provas e outros trabalhos avaliativos, distribuição do tempo em horas-aulas e horas-atividade (planejamento), mapeamento de sala, regras disciplinares (proibição do uso de celulares, conversas que promova a indisciplina durante a aula), de um currículo já definido, dentre outros elementos. Estes constituem os tratados temas escolares que são atividades, mecanismos e estratégias inerentes ao processo de escolarização.

A escola como parte da sociedade não está isolada de outras questões que direta ou indiretamente repercutem no seu contexto havendo uma relação de complementariedade ou até mesmo de disputas que historicamente foram marcadas por lutas e resistências dependendo do projeto de sociedade imposto ou proposto para execução. Os sujeitos que fazem parte da escola são diariamente envolvidos por temas que perpassam a escola, que ao mesmo tempo influenciam nas relações ali e fora dali estabelecidas entre professores, alunos, funcionários, gestores, pais ou responsáveis, técnicos das secretarias de educação e demais membros de órgãos vinculados à educação.

A escola não é uma ilha, pois é parte da sociedade, emergindo inúmeros questionamentos que a colocam no centro do nosso ensaio a partir do modelo de educação que se propõe: é possível que a educação transforme a sociedade? Diante das diferenças, a escola tem sido capaz de promover a inclusão reconhecendo a diversidade de seus sujeitos? Por que a reforma do ensino médio? A quem serve o modelo de educação para resultados? Com a formação política pode orientar professores e alunos a terem um posicionamento crítico e efetivo no cenário atual? No decorrer deste artigo tentaremos abordar tais questões envolvidas na teia de fenômenos sociais que repercutem no tipo de sociedade que temos e que visamos construir.

A escola, tomada como espaço de formação de consciência crítica, e porque não dizer de posição. Entretanto, independentemente do processo de escolarização, vivenciamos diferentes processos de socialização que promovem o modo de pensar e agir, este pensar mesmo sendo baseado apenas na sua visão de mundo, que não seja uma ignorância e nem uma sabedoria absoluta se torna crucial.

É importante destacar que a escola tem um papel significativo na formação humana e uma de suas finalidades é a formação para a cidadania. O professor, por sua vez, deve assumir uma postura ética e ao mesmo modo que política não apenas como mero transmissor de uma cultura ou de saberes elaborados no decorrer da história da humanidade, mas sendo de fato um cidadão independente de suas convicções, credos religiosos, ideologias, posições políticas, assumindo.

Diante do exposto, fica claro que o argumento de uma “neutralidade” do professor propagada pelos defensores de projetos conservadores da direita aqui no Brasil nestes últimos tempos é totalmente incoerente e tende a ter uma natureza ideológica clara, pois ao defender o silenciamento e a conservação de um modelo de sociedade se configura como uma tomada de posição. Quando a escola serve de espaço de reprodução de um sistema, o potencializa.

Para melhor entendermos a complexidade de diferentes perspectivas que envolvem temas e interesses que vão além da escola, mas que estão intrinsecamente ligadas ao modelo de sociedade que fundamentam suas ações. Devemos primeiro reconhecer que a escola é um campo de disputas seja para um projeto de manutenção social que visa a reprodução e a naturalização das desigualdades em suas diferentes ordens ou para a emancipação humana, a transformação social e a problematização dos fenômenos sociais. Em seguida, recorreremos à reforma do ensino médio como um ataque a escola pública travestida do discurso de flexibilização do ensino e de ampliação da aprendizagem relacionando a política de educação para resultados.

2 A escola como espaço de disputas: entre a manutenção e a transformação social.

A escola é um espaço dinâmico e capaz de formar diferentes tipos de sujeitos frente ao que está proposto em seus documentos oficiais e fazeres do seu cotidiano. É relevante partir do entendimento de que a educação pode promover a mudança numa sociedade, mas que exige clareza a que mudança se propõe e a qual estamos engajados na condição de professores. Fernandes (1988) chama nossa atenção:

Eu próprio demorei algum tempo até decidir-me a escrever uma introdução de certa envergadura teórica, sobre a natureza da mudança. A mudança, em qualquer sociedade, é um processo político. É fundamentalmente uma tentativa das classes dominantes de manterem a dominação, de as classes **intermediárias** se associarem em seu proveito à dominação ou alterarem o seu conteúdo e as suas formas. Em

sentido inverso, é uma tentativa das classes subalternas no sentido de modificar ou destruir a dominação. Pode-se ver que a polarização é muito complexa. O conservador quer a mudança. Se não houver mudança, a própria dominação pode ser destruída, sofrer uma crise. Não se pode manter uma sociedade sem transformação (FERNANDES, 1988, p. 129-130).

Nos incontáveis projetos pedagógicos das escolas encontramos a palavra “mudança” como sinônimo de transformação social, emancipação humana. Numa sociedade democrática isso pode ter como consequência o uso equivocado de perspectivas mais profundas e amplas que a educação pode promover nos indivíduos e na sociedade. Na conjuntura atual é essencial atentar-se as mudanças que podem servir de reconfiguração de posturas autoritárias e de falácias que “ocultam” interesses das classes dominantes e que na verdade servirão de legitimação das desigualdades sociais e do cerceamento da liberdade e do pensamento crítico. Mudança requer luta e luta social entre classes. Um professor deve aprender a pensar em termos de lutas de classes, mesmo que não seja marxista (FERNANDES, 1988, p.130).

Uma educação comprometida com a transformação social não se mostra indiferente às problemáticas de seu entorno que refletem e são reflexos dos paradoxos e dilemas dos indivíduos que transitam na escola. Se esta quer intervir na realidade deve a partir de seus gestores, professores e funcionários atuarem estrategicamente junto aos alunos e à comunidade buscando as mais diversas parcerias como sindicatos, associações, organizações não governamentais e equipamentos públicos que somem esforços para a cobrança e efetivação das diferentes políticas públicas. O professor dentre os que estão a serviço da escola se destaca por ser o mais próximo dos alunos.

Ele é uma pessoa que está em tensão política permanente com a realidade e só pode atuar sobre essa realidade se for capaz de perceber isso politicamente. Portanto, a disjunção da pedagogia ou da filosofia e das ciências ou da arte, com relação à política, seria um meio suicida de reagir. É algo inconcebível e é retrógrado. O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade (FERNANDES, 1988, p.135).

Em nenhum momento queremos aqui creditar ao professor e a escola uma perspectiva redentora da sociedade até porque como qualquer outra instituição social existe uma relação de interdependência que demarca suas linhas de atuação. A partir da leitura de Paulo Freire (1997) se fortalece o campo de lutas e resistências, principalmente, das classes sociais mais oprimidas pelo capitalismo, sendo necessária a elevação de uma consciência mágica ou ingênua a uma consciência crítica, vejamos:

A consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada”. “A consciência mágica, por outro lado, não chega a acreditar-se “superior aos fatos, dominando-os de fora, nem “se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada”. Simplesmente os

capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem (FREIRE, 1997, p. 105).

Se a escola a partir de sua proposta pedagógica e, conseqüentemente, nas suas práticas pedagógicas consegue elevar o nível de consciência e mobilização de seus estudantes, contribui bastante para um projeto de sociedade alternativa. Todos os dias ouvimos até de quem nunca frequentou a escola o reconhecimento dos seus impactos, tanto na órbita individual como coletiva, para a construção do pensamento, da autonomia e da mobilidade social. Logo, a escola passa a ser espaço de esperança para muitos que depositam nela sonhos, projetos de vida e de se sentirem sujeitos da sua história.

Defender a cultura de diálogo é a priori no mínimo compreendê-lo como ferramenta que constrói relações humanas pautadas pelo respeito, empatia e compromisso. O diálogo consegue trazer reflexões ligadas à formação do ser humano, ao mesmo passo, que o não diálogo desumaniza os indivíduos. Portanto, o diálogo faz parte da nossa formação histórico-cultural numa relação de horizontalidade, estimula a significação das coisas, despertando no homem a crença nele e nos outros, já o antidiálogo se configura numa relação verticalizada de desesperança, de arrogância, pois não comunica (FREIRE, 1997, p. 107-108). Sem a cultura do diálogo a escola jamais contribuirá para a transformação social, pois o que prevalecerá são relações não de autoridade, mas de autoritarismo, violação aos direitos humanos, negação aos mais amplos saberes, dentre outras características.

É preciso que a escola reconheça seu poder no processo de mudança social, no que tange à organização do trabalho pedagógico e até mesmo no tocante a gestão. Na maioria das vezes, a escola se vê repleta de tarefas burocráticas, mecânicas e até mesmo de projetos impostos verticalmente por seus órgãos superiores o que dificulta a elaboração ou até mesmo a execução do seu projeto político-pedagógico que defende um modelo de educação, uma concepção de homem e sociedade e uma missão voltada para valores e princípios democráticos e até cita a transformação da sociedade como papel central o que fica apenas como um documento de gabinete. Dermeval Saviani (2013) como um dos pesquisadores da educação afirma que:

A possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. [...] Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como o resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2013, p. 80).

O autor é claro em seus estudos em argumentar para a necessidade de superarmos as teorias não críticas e ingênuas e assumir uma perspectiva crítica da educação. É aí que entra a luta e a resistência de quem faz o “chão da escola”.

3 O novo ensino médio e a educação para resultados: a quem “serve” este engodo?

A lei nº 13.415/17 que trata do novo ensino médio aponta num primeiro momento para a carga horária que ampliará gradativamente para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino atingir 1.000 horas em, no máximo, 5 anos. Logo, os 200 dias letivos evoluirá de 5 horas a 7 horas diárias, ou seja, em tempo integral. Em termos de percentuais, a carga horária dos componentes curriculares comuns equivale a dois terços de um percurso de 3 anos com 800 horas por ano e a 60% de um percurso de 3 anos com 1.000 horas por ano; caso o percurso seja integral, com 1.400 horas por ano em 3 anos, o conteúdo comum corresponderá a 38% do total do curso, isto é, pouco mais que um terço, o que impacta num segundo instante na organização do currículo.

Vejamos o que aponta a pesquisadora Acacia Kuenzer (2017) sobre tais mudanças:

O tempo restante será destinado a cinco possibilidades de percursos curriculares diferenciados, à escolha do aluno: linguagens e suas tecnologias; matemáticas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. Observa-se que, dependendo da duração total do curso, o caminho escolhido terá duração diferente, podendo a carga horária destinada à educação técnica e profissional variar entre 25 e 62% do total de duração do curso.

Esses percursos (itinerários formativos) serão organizados por meio de diferentes arranjos curriculares, podendo ou não estar integrados à formação comum, e devem levar em conta o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino. Só são duas as disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio: língua portuguesa e matemática; as demais, e entre elas artes, educação física, sociologia e filosofia, devem ser obrigatoriamente incluídas, mas não por todo o percurso, o que pode significar apenas um módulo de curta duração. A língua inglesa tem oferta obrigatória; os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas, mas em caráter optativo (KUENZER, 2017, p.335).

A reforma destaca a necessidade de modernização do Ensino Médio, no intuito de flexibilizar o currículo por áreas de conhecimento, contemplando as aptidões dos alunos e dos equipamentos escolares, logo os alunos são “livres” para optarem pelas áreas complementares frente aos seus interesses. Aparecem inúmeras inquietações: haverá realmente a possibilidade de escolha ou será uma escolha diante de mínimas possibilidades, já que as escolas poderão optar pelos itinerários formativos que oferecerão dependendo das “condições” dos sistemas de ensino? Na formação técnica e profissional quem serão os professores e até que ponto a contratação por “notório saber” garantirá qualidade no ensino? A escolha por determinada área não impactaria na formação integral do indivíduo resultando numa visão fragmentada, cartesiana e empobrecida de conhecimentos mais vastos? Esse novo modelo de educação não estaria muito mais comprometido com a reprodução ou manutenção do que com a transformação social?

A lei nº 13.415/17 tem nos mostrado que o projeto de educação imposto à sociedade, especialmente aos filhos da classe trabalhadora é de uma escola que está a serviço da ideologia dominante, formada pelos donos do capital que através de suas agências fi-

nanceiras definam as políticas públicas voltadas para a educação das massas monitorando através de seus institutos o que chamam de educação para resultados. Vejamos o que afirma Gaudêncio Frigotto e Vânia Motta (2017):

O PISA e, no caso do Brasil, o IDEB passaram a ser instrumentos de definição de qualidade, o que na perspectiva crítica não pode servir de parâmetro de qualidade de ensino. É nessa seara que a reestruturação do currículo do Ensino Médio é posta como urgente: melhorar o desempenho no IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala; desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda — nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo (FRIGOTTO e MOTTA, 2017, p. 365).

Nunca se falou tanto em uma educação para resultados como no momento atual, com total influência da pedagogia empresarial, pois as escolas anualmente têm metas estabelecidas com foco no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no Ceará, por exemplo, a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) estabeleceu para anos letivos pares o que denominam de ID Médio através do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) que é obtido a partir do cálculo da proficiência na avaliação externa em língua portuguesa e matemática, o que evidencia nitidamente uma política de avaliação articulada com a reforma do ensino médio quando tornam estas disciplinas obrigatórias nas três séries e da taxa de aprovação nos três anos do ensino médio e no mesmo formato são os elementos para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) realizado em nível nacional em anos letivos ímpares para a obtenção do IDEB.

Mediante o desempenho das escolas estaduais (é interessante destacar que as escolas da rede municipal também participam do SPAECE, porém não existe premiação) ocorrem premiações para alunos com notebooks, aumento nos repasses financeiros e, principalmente, honorárias para as que se destacam são expostas nos rankings e eventos comemorativos, do outro lado as que não se destacam são chamadas de escolas prioritárias, estas passam pelo que a SEDUC denomina de apoio intensivo, tanto do ponto de vista financeiro como pedagógico para que alavanquem seus indicadores. As escolas voltam suas atividades parte do ano treinando o aluno para o sucesso na avaliação externa reforçando os conteúdos de Português e Matemática com oficinas, testes diagnósticos, aulas de reforço no contra turno e projetos que desenvolvam as habilidades necessárias ao sucesso em tais exames.

Portanto, nesse território tão tênue, tenso e de disputas econômicas nos provoca ao entendimento de que a reforma do ensino médio é uma forma de legitimação dos interesses econômicos que no jogo político e ideológico buscam fortalecer a iniciativa privada cada vez mais interessada em oferecer seus serviços educacionais com um currículo diversificado para as classes privilegiadas, enquanto que para a classe trabalhadora um ensino elementar como em tempos remotos baseado na leitura, na escrita e no cálculo. Por um lado à

educação dos futuros dirigentes/dominantes por outro de dirigidos/dominados submetidos a condições precárias de trabalho e uma condição de vida miserável.

Aos filhos das massas inculcou-se que o ensino médio não era interessante, enfadonho, com muitas disciplinas, era preciso ser mais atrativo e, principalmente, oferecer ao aluno a “escolha” a partir de seus interesses ao que ele deseja aprender. Nesses argumentos do governo e dos setores empresariais a escola pública deve ser voltada para os interesses da economia e o compromisso com seu crescimento cabendo à mesma um modelo de educação tecnicista e focado no treinamento de competências e habilidades que aliem instrução e competências socioemocionais definidas como um modelo de educação integral.

A flexibilização presente no ensino médio, em fase de implantação, não atinge apenas os estudantes como a propaganda oficial do governo qualifica, mas aos docentes que estarão submetidos a precarização nas condições de trabalho: contratos de trabalho em curto prazo, negação de direitos fundamentais ao profissional, processos seletivos de questionável natureza com a tal defesa do “notório saber” para atuação na base técnica e profissional, insegurança nas relações de trabalho e, conseqüentemente a evolução no número de docentes com problemas psicológicos devido às excessivas jornadas de trabalho em locais distantes e adversos para o cumprimento da carga horária. Outro problema é a polivalência que acarretará aos professores em escala considerável o distanciamento da formação específica adquirida na formação acadêmica sendo levado a ministrar diferentes disciplinas para ter uma melhor remuneração e conseguir sobreviver diante de uma crise econômica cada vez mais profunda e perversa.

4 Considerações Finais

Nosso maior desafio ao escrever este ensaio era estabelecer uma intersecção entre a perspectiva em que o modelo de educação traz para o atual projeto de sociedade e o novo ensino médio, numa relação profunda e que ao mesmo tempo revela a correlação de forças e os diferentes discursos envolvidos que convergentes ou divergentes nos diferentes espaços sociais adentram a escola e fundamentam seus currículos, propostas pedagógicas e as práticas de sala de aula e, principalmente, na vida de todos que constituem a escola (gestores escolares, professores, alunos, pais ou responsáveis, funcionários, comunidade no entorno da escola).

Cabe a quem faz o chão da escola, não reduzindo ao professor, fortalecer o entendimento de que a escola é campo de batalha, arena de conflitos de interesses que está entrelaçada para além dos temas escolares, e que estes também são instrumentos de manutenção dos ideais dominantes quando reproduzidos e massificados verticalmente ao serem determinados pelos órgãos superiores de educação. Compreender que não haver uma discussão de quem está na base e de propor e se contrapor ficando à margem dos

processos decisórios só reforça uma educação para a submissão. Logo, a escola, e aqui defendendo a escola pública, é um lugar social de representatividade dos diferentes sujeitos e por excelência de transformação social.

Outro ponto pertinente é a tarefa dos educadores de se debruçarem sobre a reforma do ensino médio e junto aos estudantes promoverem um amplo debate sobre o pano de fundo que justifica sua necessidade, apresentando a estes a que e a quem serve tal reforma, construindo um movimento em defesa de uma escola democrática, justa e que promova a equidade não só na aprendizagem, mas em todos os aspectos humanos. É preciso superar a visão do senso comum e problematizar os fundamentos educacionais, sociais, filosóficos, políticos, ideológicos e, fortemente, econômicos, pois como vimos as avaliações externas têm servido como termômetro para os investimentos dos grandes conglomerados financeiros na educação pública em nosso país.

Uma terceira consideração gira em torno dos argumentos que embasam tais propostas que na realidade sustentam a defesa de uma educação para poucos que segrega cada vez mais, minimizando o currículo no tocante aos conhecimentos gerais e se comprometem com uma formação para o trabalho, este por sua vez, precário não só da mão-de-obra barata, como de péssimas condições de trabalho e sem direitos, pois muitos destes foram retirados com as recentes reformas trabalhistas e da previdência só colocando o trabalhador em situação de miséria e desesperança de dias melhores.

REFERÊNCIAS

APPLE, M.W. 2017. **A educação pode mudar a sociedade?**—tradução de Lilian Loman. —Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, 310 p.

BRASIL. Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei n. 867/2015.** Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 10 dez 2019.

FERNANDES, Florestan. **Formação política e o trabalho do professor.** Marília: Lutas anticapital, 1988. 89p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 9 ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KUENZER, A. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302017000200331&lng=e&nr-m=iso

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017) **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 137 p.

SPOSITO, Marília Pontes. “**Uma Perspectiva Não Escolar no Estudo Sociológico da Escola**”. Seção Textos, n. 57, pp. 210-26, mar.-mai./2003.

TOMAZI, Nelson. **Iniciação à Sociologia**. São Paulo: Atual, 2000.

GOOGLE ARTS AND CULTURE: UM MOOC PARA A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

JEFFERSON LUIS ALVARENGA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES

MÁRCIA GONÇALVES OLIVEIRA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES

MARIZE LYRA SILVA PASSOS

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES

POLLYANNA DA SILVA SANTOS

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES

VANESSA BATTESTIN

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES

RESUMO: Com advento das novas tecnologias e sua inserção no ambiente escolar se prefigurou o fomento de uma aprendizagem ativa e dinâmica, onde o educador se constitui uma figura importante, quando deixa de ser o centro, para se tornar a mediador do processo de ensino e aprendizagem. (VICKERY, 2016). Esta pesquisa visa analisar a construção de um curso MOOC (*Massive Open Online Courses*) para a formação de professores. Os MOOC's tornam-se então um instrumento dinamizador de formação, pois se tratam de cursos gratuitos que são disponibilizados por meio de diferentes ambientes virtuais (MATTAR, 2013) e contribuindo para o aperfeiçoamento da educação a distância, de maneira formal ou continua-

da. (MORGADO; MARINHO, 2019). Para tal, buscamos desenvolver este trabalho por meio da utilização do Google Arts & Culture, que é uma das ferramentas digitais da Google criada em 2011. Google Arts & Culture é um aplicativo que possui a finalidade de cuidar e preservar o patrimônio cultural da humanidade, assim como, contribuir com processo de formação cultural e histórica das pessoas que acessam este dispositivo (PASCAL ET AL., 2019). Nesta perspectiva, o Google Arts & Culture foi um importante recurso para um trabalho interdisciplinar, por meio da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que promove uma aprendizagem a partir do educando, em uma perspectiva autônoma com a mediação do professor (LOPES, FILHO E ALVES, 2019), que aplicamos em um contexto hipotético. A partir desse cenário, o modelo ADDIEM (*Analyse, Design, Development, Implement, Evaluate, MOOC*) foi utilizado como metodologia para a construção do curso que se estabelece a partir de cinco fases: A) Analysis – Análise; (D) Design – Projeto (D) Desenvolvimento ;(I) Implement – Implementação; (E) Evaluate – Avaliação (BATTESTIN e SANTOS, 2019). Os professores que o avaliaram, o consideraram bem organizado, atrativo e que atendia ao objetivo pretendido.

PALAVRA-CHAVE: ABP, Google Arts and Culture, MOOC, Formação de Professores.

ABSTRACT: With the advent of new technologies and their insertion in the school environment, the promotion of active and dynamic learning was prefigured, where the

educator constitutes an important figure, when he ceases to be the center, to become the mediator of the teaching and learning process (VICKERY, 2016). This research aims to analyze the construction of a MOOC (Massive Open Online Courses) course for teacher training. MOOCs then become a dynamic training tool, as these are free courses that are made available through different virtual environments (MATTAR, 2013), and contributing to the improvement of distance education, formally or continuously (MORGADO; MARINHO, 2019). To this end, we seek to develop this work through the use of Google Arts & Culture, which is one of Google's digital tools created in 2011. Google Arts & Culture is an application that has the purpose of caring for and preserving the cultural heritage of humanity, as well as contributing to the process of cultural and historical formation of people who access this device (PASCAL ET AL., 2019). In this perspective, Google Arts & Culture was an important resource for interdisciplinary work, through Problem Based Learning (PBL), which promotes learning from the student, in an autonomous perspective with the mediation of the teacher (LOPES, FILHO E ALVES, 2019), that we apply in a hypothetical context. From this scenario, the ADDIEM model (Analysis, Design, Development, Implement, Evaluate, MOOC) was used as a methodology for the construction of the course that is established from five phases: A) Analysis; (D) Design - Project (D) Development, (I) Implement ;(E) Evaluation. (BATTESTIN e SANTOS, 2019). The teachers who evaluated him, considered him well organized, attractive and that he met the intended objective.

KEYWORDS: ABP, Google Arts and Culture, MOOC, Teacher Education.

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem precisa aprofundar a relação com as novas tecnologias, tornando-se ativa, onde “o professor deixa de ser o centro da aprendizagem e passa a ser um mediador” (VICKERY, 2016). Entre as chamadas metodologias ativas, temos a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) que é voltada para a aquisição do conhecimento por meio da resolução de situações/problemas. E entre tantas tecnologias que possam apoiar o processo de aprendizagem, elegemos para este trabalho a ferramenta Google Arts e Culture.

Neste sentido, tínhamos como meta oferecer uma formação para professores, com foco na ABP, utilizando o Google Arts e Culture. Entretanto, em um contexto de pandemia e isolamento social, essa formação precisou ser trabalhada sem atividades presenciais e, visando maior alcance, foi concretizada na forma de um MOOC - Curso Online Aberto e Massivo, do inglês *Massive Open Online Course*. Essa estratégia se mostrou desafiadora, uma vez que se pretendia exemplificar o uso de uma metodologia ativa, por meio de um MOOC, que tem como algumas de suas características o autoestudo e a ausência de mediação.

Apresentamos aqui o curso MOOC elaborado, nos moldes de uma formação de professores, com base no Modelo ADDIEM, onde consta uma proposta de um projeto com três momentos interdisciplinares, produzida sob os princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) que, por sua vez, traz o Google Arts e Culture sendo tomado como recurso tecnológico possível a esse cenário.

O objetivo central desta pesquisa foi analisar a construção de um curso MOOC para formação de professores, utilizando o Google Arts e Culture para explorar o uso da metodologia ABP a partir de uma proposta interdisciplinar.

Consideramos, portanto, que o caráter inovador dessa pesquisa foi a criação do curso MOOC contendo uma proposta interdisciplinar utilizando o Google Arts e Culture associado à metodologia ABP.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta unidade abordamos o panorama teórico presente na literatura que entrelaça os cursos MOOC, a formação de professores, a plataforma Google Arts e Culture e a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

3.1 Os Cursos MOOC e a Formação de Professores

Em virtude do atual cenário mundial, onde enfrentamos uma pandemia gerada pelo vírus da Covid-19, que influenciou no nosso modo de vida em relação ao trabalho, lazer e estudos, houve a necessidade de nos adaptarmos a essa nova realidade. Em se tratando do contexto escolar e em virtude do distanciamento social, surgiu a necessidade de dinamizar os formatos de aprendizagem a partir dos MOOCs (Massive, Open, Online, Courses) que são cursos abertos a toda comunidade, massivos e cursados de forma totalmente online.

Segundo Mattar (2013), tratam-se de cursos oferecidos em diferentes plataformas digitais para muitos alunos e de forma gratuita. Segundo Souza, Morgado e Marinho (2019), os MOOCs também podem ser utilizados como ferramentas de melhoria na qualidade do ensino a distância, tanto na educação formal quanto na formação continuada.

Nesse sentido, observamos os cursos MOOC como inovações tecnológicas, podendo proporcionar uma formação de professores, que antes necessitava de um espaço físico para ocorrer, e agora é preciso somente estar conectado à web.

3.2 O Google Arts and Culture

A utilização das Tecnologias Digitais pelo educador auxilia, na visão de Souza Teixeira et al (2018, p. 6), no fomento do “seu conhecimento, de uma forma moderna e criativa, e utilizando projetos articulados com as TDIC, recursos esses que estão a cada dia mais presentes no universo escolar”.

Uma dessas tecnologias é o Google Art & Culture, desenvolvido em 2011 em que os visitantes podem acessar os processos históricos e culturais da humanidade por meio das diversas galerias de arte e exposições artísticas com o propósito de, segundo com Pascal et al., (2019, p.119), “zelar e guardar obras de arte preciosas, patrimônio ou herança cultural, conservando os seus acervos, hoje em dia essa missão passa também pela formação do público”.

O Google Art & Culture é uma ferramenta que pode ser utilizada para trabalhos em contextos interdisciplinares e, por este motivo, foi escolhida para este trabalho.

3.3 ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas

Para Lopes, Filho e Alves (2019), a Aprendizagem Baseada em Problemas é fruto de um processo de construção do conhecimento a partir do aluno, onde este é convidado por meio de suas habilidades e competências a desenvolver sua aprendizagem de maneira autônoma com a tutoria do professor.

É importante ressaltar que essa abordagem necessita ser utilizada em uma ação pedagógica com outras disciplinas procurando trabalhar com os professores ações que legitimam a participação de todos por meio de uma interatividade na resolução de determinada problemática.

Para nos ajudar a entender como se constitui esta metodologia de ensino, Lopes et al (2019) afirma que a aplicação da ABP está fundamentada em três momentos. A análise e a apresentação dos problemas estão inseridas no primeiro momento. O segundo momento é marcado por atividade autodirigida, onde o aluno procura buscar compreender os dados que coletou para entender o problema. A reunião entre os alunos que argumentam e averigam, partilham e aplicam os dados para encontrar uma conclusão sobre o problema verificado faz parte do terceiro momento.

4. O PROCESSO METODOLÓGICO

Para este trabalho, inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre os temas aqui tratados, especialmente sobre MOOC e ABP, nas bases da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD), na Biblioteca Virtual Pearson e no Google Scholar. Elencamos, inicialmente, 23 itens bibliográficos e, após refinarmos as pesquisas, chegamos a cinco trabalhos principais para o nosso escopo: Pascoal et al. (2019); Lopes, Filho e Alves (2019); Mattar (2013); Souza Teixeira et al (2018) e Souza, Morgado e Marinho (2019).

Para produção do curso MOOC “Utilizando o Google Arts & Culture em Sala de Aula”, adotamos o modelo ADDIEM (BATTESTIN e SANTOS, 2019) como estratégia de planejamento e construção. O Modelo ADDIEM foi construído por uma adaptação do modelo ADDIE, como descrito em Filatro (2008), com foco nos MOOC. O ADDIEM (BATTESTIN e SANTOS, 2019) possui cinco fases, a saber: (A) Analysis – Análise - é o momento de estabelecer os objetivos do curso, a metodologia, o público alvo, os recursos necessários e elaborar o “Projeto do Curso”; (D) Design – Projeto - tem foco no planejamento e é onde será produzido o Mapa de Atividades; Development – (D) Desenvolvimento – em que os materiais e atividades são produzidos; (I) Implement – Implementação - consiste na configuração e testes na plataforma onde será disponibilizado o curso; (E) Evaluate – Avaliação - possui três etapas: 1. antes do Curso - avaliação por especialistas, revisor gramatical e técnica; 2. durante o Curso - acompanhamento pelo próprio professor; 3. Após o Curso - avaliação pelos alunos; por fim tem como objetivo final o curso MOOC planejado, criado e avaliado (M).

5. RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

Com base no modelo ADDIEM, apresentamos a seguir o que foi elaborado em cada fase da produção do MOOC Utilizando o Google Arts e Culture em Sala de Aula.

5.1. Análise

Para contemplar o momento da Análise, definimos que o público alvo seria de professores e demais interessados em conhecer o Google Arts e Culture e a Aprendizagem Baseada em Problemas. A partir disso, definiu-se a ementa, que foi voltada para a apresentação do Google Arts e Culture, utilizando a ABP, os conteúdos, a carga horária e demais aspectos detalhados no Projeto do Curso.

5.2. Design

Nesse momento realizou-se o planejamento do curso, por meio de um mapa de atividades. Optou-se por utilizar textos e também vídeos em animação. Como atividade avaliativa foi planejado um questionário.

Para produzir os vídeos, foi planejado um cenário (projeto) hipotético em três momentos, contendo proposta de aula interdisciplinar com tema “Você sabe o corpo que tem?”. Nesse MOOC, ela foi apresentada aos professores como possibilidade de uma aplicação da metodologia APB em sala de aula.

O cenário para essa proposta de aula se dá a partir do estudo de caso de uma aluna que tem dificuldades em aceitar o próprio corpo. Durante três momentos divididos entre as aulas de Ciências, História e Arte, os alunos buscam resolver questões-problema sobre estética do corpo. Para auxiliar nas atividades, eles buscam no Google Arts e Culture recursos como o Art self, imagens e artistas favoritas e como avaliação, a criação de uma exposição dentro de uma galeria virtual.

5.3 Desenvolvimento

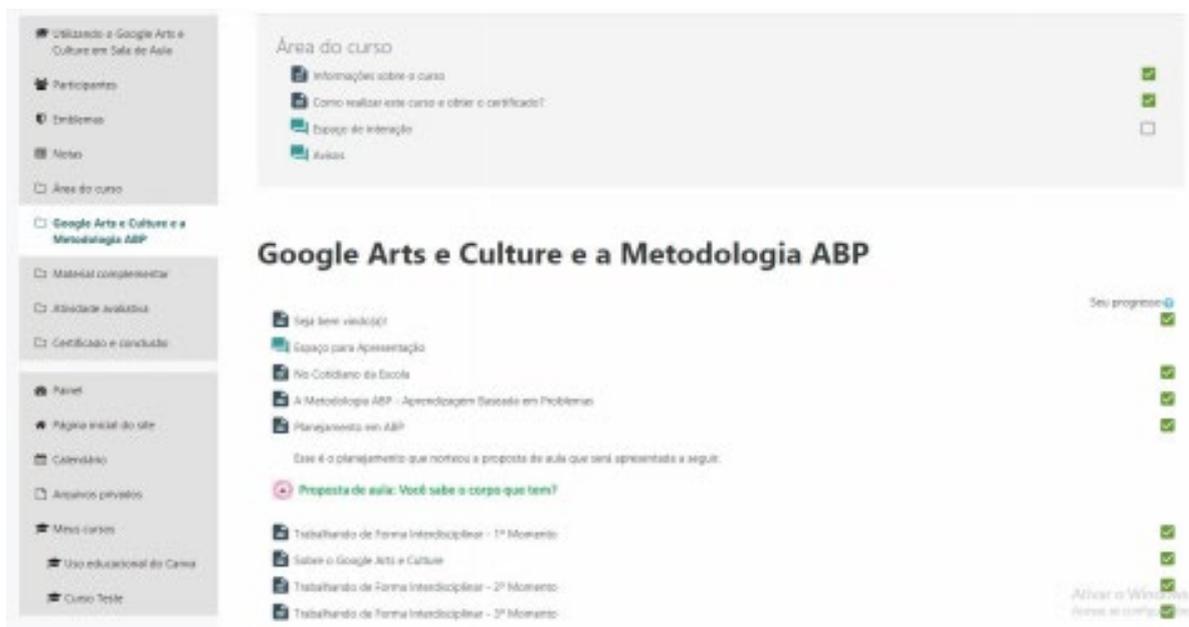
Nesta fase, foram produzidos os materiais e recursos disponibilizados na plataforma virtual, que era o Moodle, com os seguintes conteúdos no formato “Página”: “No cotidiano da escola”, “A Metodologia ABP - Aprendizagem Baseada em Problemas”, “Planejamento em ABP”, “Trabalhando de Forma Interdisciplinar - 1º Momento”, “Sobre o Google Arts e Culture”, “Trabalhando de forma Interdisciplinar - 2º Momento” e “Trabalhando de forma Interdisciplinar - 3º Momento”

Dentro desses conteúdos, foram disponibilizados 10 vídeos em animação, construídos com a utilização da ferramenta Powtoon, os textos e fóruns para apresentação e discussão entre os alunos. Além disso, foi elaborado o questionário avaliativo.

5.4. Implementação

Dando continuidade ao processo de criação, parte da fase da Implementação ocorreu de forma simultânea ao Desenvolvimento, pois, criamos alguns materiais, como os textos, direto na plataforma e utilizamos os recursos como fóruns e atividades em formato de questionário, ao mesmo tempo em que configuramos e testamos suas funcionalidades, conforme demonstra figura 1 e 2. Em seguida, realizamos um checklist da sala virtual, com base no modelo criado pela instituição

Figura 1 - Modelo da Sala Virtual.



Fonte: Autores, 2020.

Figura 2 - Animação Criada na Plataforma Powtoon.



Fonte: Autores, 2020.

5.5. Avaliação

A fase de avaliação consiste em três etapas: antes, durante e depois do lançamento do curso (BATTESTIN E SANTOS, 2019). Até o momento da finalização deste trabalho concluiu-se a primeira etapa, cuja principal avaliação é a realizada por especialistas. Sugere-se ao menos dois, mas para este trabalho foi realizada por quatro professores.

Essa avaliação foi dividida em dois questionários. O primeiro continha perguntas sobre a metodologia APB apresentada na proposta de aula (figura 3) e sobre o Google Arts e Culture (figura 4). Já o segundo, continha questões sobre o curso em si, dividida em Eixo Tecnológico e Estrutural e Eixo Pedagógico (figura 5).

Figura 3. Análise da Avaliação sobre a ABP apresentada no MOOC Google Arts e Cultura em Sala de Aula.

AVALIAÇÃO DO MOOC "GOOGLE ARTS E CULTURE EM SALA DE AULA"				
PERGUNTA	PROFESSOR 1	PROFESSOR 2	PROFESSOR 3	PROFESSOR 4
Os objetivos dessa metodologia foram claramente informados e auxiliam na elucidação de algumas questões sobre a ABP	2	2	2	1
Os objetivos se vinculam com a problemática e os conceitos apresentados?	2	2	2	2
A proposta de aula possui uma visão clara da ABP?	2	2	-	1
A proposta contempla todos os passos da ABP?	2	2	2	2

Crítérios Para Avaliação	Valores
Não concordo	0
Concordo	
Parcialmente	1
Concordo Totalmente	2
Abstenções	-

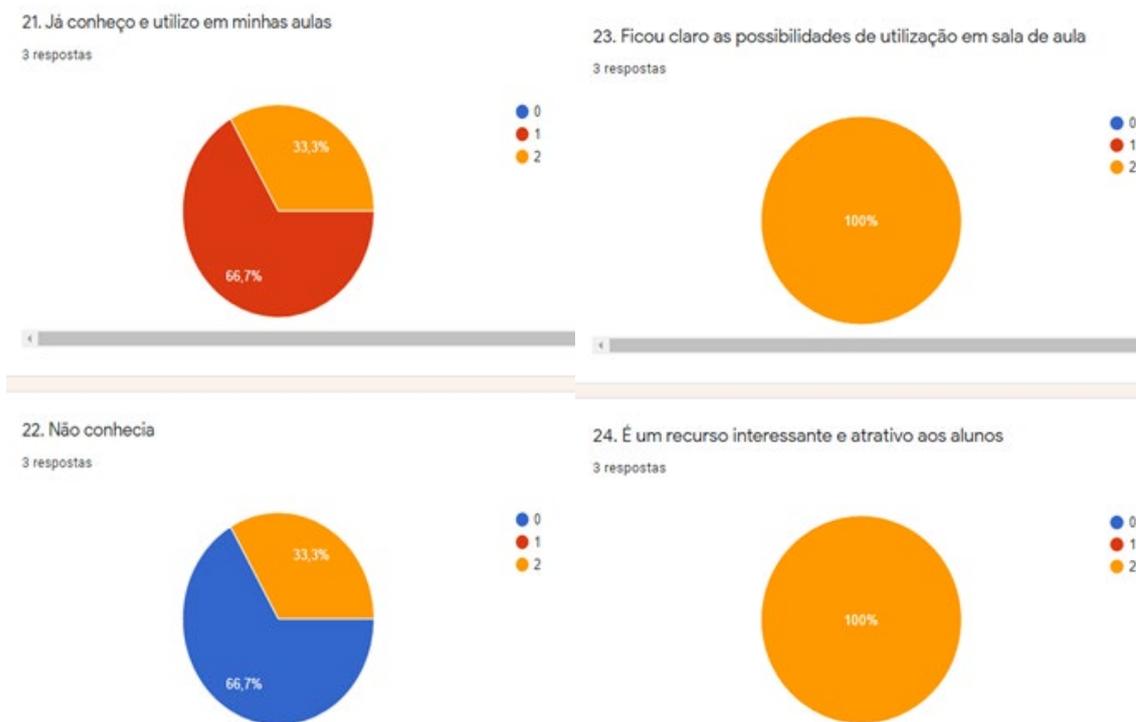
Fonte: Autores, 2020.

Nessa avaliação, seguindo os critérios informados, todos os professores concordam que proposta de aula apresentada no MOOC possuem os objetivos e conceitos claros, bem como contempla todos os passos da ABP. Quando abordamos os objetivos auxiliando na elucidação de questões da ABP, temos que três professores concordaram totalmente e um parcialmente. E quanto a proposta de aula possuir uma visão clara dessa metodologia, dois professores concordam plenamente, um parcialmente e um se absteve. Os resultados mostram que os objetivos com o uso da ABP foram atendidos do ponto de vista destes professores, entretanto podem não ter ficado completamente claros na proposta de aula, o que nos leva a refletir sobre o papel do professor dentro dessa metodologia.

Lopes et al (2019) apontam que o educador na metodologia ABP se apresenta como tutor e que o processo de construção do conhecimento parte da autonomia do aluno. Isso não é tão comum, ainda, no ambiente escolar. Considera-se então, que esse pode ter sido o motivo da divergência de opinião por parte de um professor.

Observe agora na figura 4, a análise da utilização do Google Arts e Culture desse curso MOOC, em que 0 representa discordo, 1 representa concordo parcialmente e 2, concordo totalmente.

Figura 4. Análise sobre a Tecnologia Google Arts e Culture Apresentada na proposta de aula.



Fonte: Autores, 2020.

As perguntas 21, 22, 23 e 24 se destinam ao conhecimento do Google Arts e Culture e sua utilização em sala de aula. Na questão 21, dois professores responderam que conheciam o recurso mas não o utiliza em sala de aula e um professor, que não foi representado no gráfico, considerou o recurso como difícil acesso. Porém, esse fato, ressalta a importância da difusão cultural na qual o Google Arts está baseado. Conforme Pascal et al (2019), esse recurso possibilita recuperar a memória cultural das coleções físicas a partir de informações digitais.

Quanto à avaliação do curso em si, os resultados são apresentados na figura 5.

Figura 5. Avaliação Estrutural do Processo de Criação do Curso MOOC.

AVALIAÇÃO DO MOOC: GOOGLE ARTS E CULTURE EM SALA DE AULA				
EIXO TECNOLÓGICO E ESTRUTURAL				
PERGUNTA	PROFESSOR 1	PROFESSOR 2	PROFESSOR 3	PROFESSOR 4
As informações que constam em "Informações sobre o Curso" são claras e correspondem ao que é proposto no curso?	SIM	SIM	SIM	PARCIALMENTE
A linguagem está bem estruturada e gramaticalmente correta?	SIM	SIM	SIM	SIM
A avaliação do curso está presente e funcional	SIM	SIM	SIM	SIM
EIXO PEDAGÓGICO				
O conteúdo está claro e bem estruturado?	SIM	SIM	SIM	SIM
O conteúdo proposto é suficiente para suprir os objetivos do curso?	SIM	SIM	SIM	PARCIALMENTE
A metodologia utilizada favorece o aprendizado do aluno?	SIM	SIM	SIM	SIM
Os recursos utilizados no curso são suficientes para o aprendizado do aluno?	SIM	SIM	SIM	SIM
Quanto você recomendaria esse curso para alguém? 0 a 10.	9	10	8	9
OBSERVAÇÕES	Um o outro vídeo estão grandes. Alguns vídeos sem narração e a música de fundo atrapalhando.	Artigos do Material Complementar muito grande.	Sugeriu audio em todos os vídeos para proporcionar a inclusão mas no geral gostou muito.	1. Mudar o nome da página "Sobre o Google Arts e Cultura" para "Google Arts e Cultura". 2. Falta uma conclusão dentro do terceiro momento da proposta de aula em ABP e indicar como o Google Arts deve ser melhor trabalhado dentro da ABP. 3. Trocar o termo instrutor para mediador.

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO
SIM
PARCIALMENTE
NÃO. POR QUE?

Fonte: Autores, 2020.

Analisando as questões, percebemos que, de uma forma geral, os professores consideraram que as informações do curso estão apresentadas de forma adequada, a linguagem está bem estruturada e que a avaliação presente no MOOC é funcional. Com relação aos itens marcados como parcialmente, o professor poderia fazer sugestões. A sugestão dada foi de troca do título de um conteúdo para que a apresentação ficasse mais visual, ou seja, um aspecto que não compromete o curso.

Para analisar o eixo pedagógico do curso, os professores consideraram que o conteúdo está bem claro e estruturado e que a metodologia e os recursos utilizados no curso favorecem o aprendizado do aluno. Foi considerado que conteúdo proposto, de forma geral, supre os objetivos do curso. Entretanto, um professor marcou “parcialmente”, tendo apontado como sugestão que houvesse uma conclusão para terceiro momento da proposta de aula, indicando outras formas de avaliação e outras possibilidades de trabalho com o Google Arts e Culture.

Os professores sugeriram também colocar narração em todos os vídeos para torná-los mais inclusivos, além de diminuir o conteúdo apresentado em “materiais complementares”.

3. CONCLUSÃO

Foi considerado que o curso MOOC ficou bem organizado e a proposta de aula interdisciplinar com a Aprendizagem Baseada em Problemas e ferramenta Google Arts e Culture ficou clara e com potencial para contribuir para o aprendizado, ainda que tenham sido apontadas algumas poucas sugestões como relativas à melhoria da acessibilidade.

É válido destacar que a ABP, uma vez compreendida no caso hipotético, pode ser aplicada e amplamente difundida em diversas outras áreas, o que torna o curso um bom difusor da mesma. Entretanto, se por um lado o MOOC favorece a essa grande difusão, por outro, para a aplicação concreta da ABP é necessário um cenário real que permita vivências, experiências e redescobertas através da troca de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BATTESTIN, V; SANTOS, P. Modelo ADDIEM - Processo para criação de cursos MOOC. **Espírito Santo: Cefor/lfes**, nov. 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1mCWmXBaNfQGO-q3laXYmiPxlVDBXE21-s/view>. Acesso em: 18 fev. 2021.

FILATRO, Andrea. **Design Instrucional na Prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/436/pdf/0>. Acesso em 15 abr 2020.

Fink, A. (2005). **Conducting research literature reviews: from paper to the internet** (2. ed.). Thousand Oaks: Sage. Disponível em: https://books.google.be/books?id=VyROa-w-hLJMC&pg=PR5&hl=pt-BR&source=gbs_selected_#v=onepage&q&f=false. Acesso em 22 abr 2020

MATTAR, João. Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCs. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas(TECCOGS)**, São Paulo, n. 7, 156 p, jan.-jun, 2013. Disponível em: https://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2013/edicao_7/2-aprendizagem_em_ambientes_virtuais-joao_mattar.pdf. Acesso em 14 abr 2020.

LOPES, Renato Matos; FILHO, Moacelio Veranio Silva; ALVES, Neila Guimarães (org). **Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos para aplicação no ensino médio e na formação de professores**. Rio de Janeiro: Publiki, 2019. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432641>. Acesso em 28 abr 2020.

PASCOAL, Sara et al. Promover o património cultural através do empreendedorismo e da criatividade: o projeto Google Arts Culture. **Sensos-e**, Porto(Portugal), v. 6, n. 3, p. 115-123, 5 Dec. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v6i3.3038>. Acesso em 07 mai 2020.

VICKERY, Anitra. et al. **Aprendizagem Ativa**: nos anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre: Penso, 2016. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290697/>. Acesso em 12 abr 2020

SOUZA, Flavio Lemos de; MORGADO, Lina; MARINHO, Vitor Duncan. Contribuições para um Framework para Avaliação de Qualidade e Eficácia de MOOCs. V. D. **Revista Brasileira de Aprendizagem e a Distância Aberta**, São Paulo, v. 18 n. 1, 2019. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/310>. Acesso em 17 mai 2020.

AS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS ATRAVÉS DAS OBRAS DE CANDIDO PORTINARI: ARTE ENGAJADA COMO MÉTODO DE ENSINO NAS DISCUSSÕES DA GEOGRAFIA AGRÁRIA BRASILEIRA

ANDRÉ SODRÉ ROSA

Universidade Federal de Mato Grosso

Palavras-chave: Metodologia de Ensino; Didática por Meios Artísticos; Vinculação Conteúdo-Vivência Experimentada.

RESUMO: Este trabalho trata-se da elaboração de um material didático conciliando as discussões de geografia e as expressões artísticas. Tendo este estímulo temático, propomos que, através das composições *portinarianas*, sejam alcançados os meios pedagógicos, a fim de que o aluno correlacione a arte com os conteúdos geográficos trabalhados. Portinari foi priorizado nesta atividade em razão da sua importância como artista plástico, como também da sua dedicação em representar manifestações sociais, sobretudo do trabalhador do campo. Em seu *layout*, é exposta a grandeza de seus retratos; e muitas das situações ali representadas ainda se fazem vigentes em nossa contemporaneidade, como as dificuldades da vida do campo, o direito a terra para subsistência e a relação abstrata do homem com a terra. Levando em conta os muitos contextos existentes na realidade agrária brasileira, tendemos a trazer para o ambiente escolar a reflexão sobre a história dos ciclos econômicos e as análises da paisagem, bastante notórias nas ilustrações do artista. Esta ação destina-se às turmas do oitavo ano do ensino fundamental, pois a elas já são aplicados conteúdos direcionados para as questões cronológicas e cotidianas do rural brasileiro.

ABSTRACT: This present research is about the elaboration of a didactic material reconciling the discussions of geography and artistic expressions. Having this thematic stimulus, we propose that, through the *Portinarian* compositions, the pedagogical means be reached, so that the student correlates the art with the geographic contents worked. Portinari was prioritized in this activity because of his importance as a plastic artist, as well as his dedication to representing social manifestations, especially of the field worker. In its layout, is exposed to the greatness of his portraits; and many of the situations represented there are still in force in our contemporaneity, such as the difficulties of the life of the countryside, the right to land for subsistence and the abstract relationship of man with the earth. Taking into account the many contexts existing in the Brazilian agrarian reality, we tend to bring to the school environment the reflection on the history of economic cycles and the analysis of the landscape, quite notorious in the artist's illustrations. This action is aimed at the classes of the eighth year of elementary school, because to them are already applied contents directed to the chronological and daily questions of the Brazilian rural.

Keywords: Teaching Methodology; Didactic and Arts; Content and Experience.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho, cuja pesquisa ainda está em desenvolvimento, tem a finalidade de incentivar a leitura e a análise de manifestações artísticas e críticas de Candido Portinari no ensino de geografia, para estimular nos alunos questionamentos e reflexões a respeito das questões agrárias no Brasil e propiciar compreensões sobre os processos de formação do campesinato nacional e o contexto historiográfico. Portinari traz, em suas telas, uma arte fortemente alicerçada na crítica social, sendo evidente o sincronismo entre obra e militância política. Esta inclinação em suas retratações pictóricas registra, para além do tempo, o trabalhador do campo — o trabalhador real do Brasil rural, homem e mulher com modos e hábitos humildes, que, na maioria das vezes, não tinham acesso à terra (e continuam a não ter em nossa contemporaneidade, em muitos casos). Seus quadros em óleo externam as dificuldades e as mazelas sofridas por esta categoria, e a arma utilizada foi a documentação deste espaço em toda sua complexidade.

João B. Berardo destaca aspectos importantes do caráter politizado da arte de Portinari:

Portinari foi socialista, e isso só serviu para glorificá-lo mais ainda: no entanto, [...] querem ignorar este fato notório, querem esconder o retrato da miséria do Brasil e da América Latina, bem como, a ânsia de seu pintor, mais revolucionário, ao expô-la com tintas berrantes, reivindicando mais e mais humanidade (BERARDO, 1983, p. 38).

Reafirma ainda sobre esta militância artística que:

[a] realidade social impõe novos graus de realismo à visão artística, exige maior conhecimento do país e de seu povo. A partir desse momento, Portinari se empenharia nessa tarefa de produzir uma arte voltada para a captação da problemática social brasileira (BERARDO, 1983, p.49).

Relatando e relacionando as percepções do meio sociocultural através de seu ofício artístico, Portinari, um dos maiores nomes da arte Moderna do Brasil, possibilita — através de suas múltiplas criações, famosas mundialmente — uma leitura crítica e densa da exploração do trabalhador rural brasileiro e de como o acesso a terra ainda gera conflitos e tragédias para a população que verdadeiramente se suja com o chão e se queima com o Sol. Portinari se convertera em cronista desta realidade e pouco se preocupava com os latifundiários ou usurpadores, sua motivação estava em pintar as paisagens e, sobretudo, o camponês. Sobre a maximização do trabalhador em suas obras, Souza ressalta que:

O homem representado na arte muralista portinariana não é mero detalhe da paisagem. Ele é antes de tudo, um ser com materialidade histórica, que se constrói pelas relações sociais e culturais, na qual está inserido o trabalho (SOUZA, 2012, p. 37).

O homem e sua relação com o solo, como também a documentação das paisagens entre as décadas de 1920 a 1940, principalmente do interior paulista (em especial a região do Vale do Paraíba, localizada nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro), é o que condecora a beleza e genialidade de suas obras. Segundo Jean-Marc Besse, representação é quando “a questão da paisagem é explicitamente colocada, e a relação com os meios figurativos oferecidos pela pintura da paisagem é reconhecida” (BESSE, 2006, p. 62-63), o que nos permite apontar que todos os elementos representados no quadro se articulam para formar o todo da realidade representativa. O contemplador assimilara, através das experiências vividas, todas as interações que compõem a paisagem da arte. Assim, segundo Lev Vigotski (1991), a ação psicológica e a “imaginação” vêm executar procedimentos capazes de combinar as muitas compreensões com as experiências vividas, seja do artista ou do contemplador; nesta conjuntura, a imaginação é a base fundamental para atribuição dos simbolismos dentro das possibilidades de cada indivíduo, que recria condições precisas para desenvolver uma cognitividade mais densamente complexa e livre.

Posto isto e considerando que alguns livros didáticos trazem imagens de algumas obras, sem muito contexto, o trabalho visa estimular a educação geográfica através das análises dos quadros *portinarianos*. A proposta é de ressignificar a questão agrária por meio deles e, dentro do ensino de geografia, alavancar, no ambiente educacional, as propostas e a empatia necessária acerca da reforma agrária. No caso, utilizamos como referência três importantes telas do artista: *Cana de açúcar* (1938), *Café* (1935) e *O lavrador de café* (1934), relacionando as causas expostas pelo artista por intermédio de suas representações pictóricas.

No sentido artístico e científico, para Cene e Ferraz, “a relação entre artes e ciências foi muito benéfica, pois as artes, dentre muitas contribuições, auxiliaram o desenvolvimento de novas teorias, [e] a invenção da perspectiva permitiu novas maneiras de representar o espaço” (CENE; FERRAZ, 2016, p. 224). Dessa maneira, este trabalho atua na construção de mecanismos que possam auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, em que a imaginação seja uma ferramenta para criar (e recriar) uma visão crítica e criativa sobre o cotidiano vivido.

2. METODOLOGIA

Os meios metodológicos empregados neste trabalho são as compreensões interpretativas a respeito da obra estudada em projeções analíticas criteriosas, ou seja, o objetivo metodológico é explicar as temáticas através da leitura dos quadros, relacionando, então, pedagogia e instrumentalização da arte; estabelecendo experimentos, para quebrar os paradigmas na aplicação do ensino de geografia; e despertando uma geograficidade, para permitir aos alunos a construção de percepções sobre a sociedade e a natureza, enxergando-se como parte de ambas.

Por esse viés, pode-se entender o papel fundamental da arte na construção do indivíduo, que, por meio desta, concebe uma realidade social, partindo de todo um imaginário:

Toda a forma de representação artística somente acontece em um ambiente em que o homem pode expressar-se por meio de suas produções. A arte também é produzida, acima de tudo, por uma necessidade da expressão artística é a forma que o homem encontra para representar o seu meio social, entendendo-se arte como produto do embate homem/mundo, consideramos que ela é vida. Por meio dela o homem interpreta sua própria natureza (BIESDORF; WANDSCHEER, 2011, p. 2).

Outro apontamento importante é a projeção progressista que a arte traz para o desenvolvimento cognitivo. Vigotski diz que “a arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela” (VIGOTSKI, 1991, p. 320). Com a aplicação desta metodologia, espera-se que o aluno, ao observar as telas, descreva subjetivamente ou esboce alguns entendimentos sobre aquelas representações e, conseqüentemente, levante questionamentos a respeito das conjunturas sociais e suas relações com o meio natural.

As obras serão analisadas por duas perspectivas: análise de leitura crítica e análise de leitura reflexiva. Estas análises possibilitarão entender: a) qual/quem era o objeto fundamental da construção da obra; b) a interpretação e descrição das obras; e c) o impacto crítico na realidade atual e histórica sobre as obras. A respeito da atribuição de significados por meio de imagens e símbolos, ressalta-se que “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VIGOTSKI, 2001, p. 30). O propósito primordial desta prática está na tentativa de possibilitar ao aluno correlacionar a linguagem artística com as discussões da geografia, em especial as questões agrárias, além de atribuir, por conta própria, significados para as telas através de suas experiências.

A aplicabilidade prática desta proposta está no seguinte direcionamento: breve contextualização em aula, em que o professor (ou, neste caso, residente/estagiário) possa ilustrar/explicar a temática das questões agrárias brasileiras de forma linear, iniciando-se pela formação do campesinato, estendendo-se a alguns fatos cronológicos e finalizando com a contemporaneidade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Até este momento, foi feita uma ampla verificação de referenciais teóricos, em que foram consultados inúmeros artigos e literatura que trabalham arte como estratégia de didática para o ensino. Assim, com a aplicação destas metodologias, que se reconhecem e caracterizam de forma mais lúdica, foram alcançados resultados bastante compensatórios,

como o trabalho desenvolvido por Cyanna M. de Fochesatto (2013), intitulado “O uso de imagens no ensino de história: um exemplo com as pinturas de Pedro Weingärtner”, e “Pinturas de Salvador Dalí para introduzir conceitos de Mecânica Quântica no Ensino Médio”, de Fernandes et. al (2017).

O método proposto neste trabalho tem uma grande vantagem, pois pode ser aplicado de diversas formas: com projeções por data-show, em forma de slides para a turma toda, mas também pode ser impresso o desenho dos quadros, contendo informações e orientações para a reprodução da atividade. Para tanto, deve-se considerar a capacidade de dissertação do aluno, visto que grande parte dos discentes encontra dificuldades para desenvolver seus entendimentos de forma textual, e a alternativa para esta situação encontra-se na realização de apresentação oral, em que o apresentador fica livre para expor sua imaginação sobre o objeto analisado.

As ilustrações sugeridas para as dinâmicas desta atividade são: *O lavrador de café* (1934), *Café* (1935) e *Cana de açúcar* (1938).

Figura 1: *Cana de açúcar* (1938)



Fonte: Cultura Genial (site).

Figura 2: *Café* (1935)



Fonte: Cultura Genial (site).

Figura 3: O lavrador de café (1934)



Fonte: Cultura Genial (site).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste projeto, ainda em fase de aplicação, que tem um indicativo de ser realizado durante a estadia da residência pedagógica, com ampla atuação da receptora/professora da residência, tanto em sua construção como também na execução desta ação pedagógica, direciona-se para a implementação de novos olhares para a didática de geografia, a fim de gerar efeitos positivos para todos os envolvidos, principalmente como consequência das buscas por inovação ou elaboração de elementos, visando ao avanço dos meios educativos dentro da disciplina de geografia.

Este tipo de atividade, de natureza lúdica artística, pode aproximar os alunos e os professores para uma condição de horizontalidade quanto às discussões, além de permitir conhecer e explorar o universo do educando através da exposição e leitura de suas experiências. Acredita-se que a identificação, a compreensão, o reconhecimento e a assimilação do aluno com o objeto ocorram em caráter íntimo; por conseguinte, uma inserção (mais)

lúcida e consciente na realidade — o que é possível por meio de elementos artísticos — alimenta o ímpeto de compreendê-la e transformá-la.

Destacam-se, nesse âmbito, ao decorrer do planejamento e do desenvolvimento desta pesquisa e de todas as leituras realizadas para a sua elaboração, o importante papel do processo de formação do educador e a necessidade de explorar o ambiente escolar com ações que proporcionem aos alunos entendimentos, concepções e percepções que escapem do cotidiano da vida escolar.

REFERÊNCIAS

BERARDO, João Batista. *O Político Cândido Torquato Portinari*. São Paulo: ed. gráfica Nagy Ltda., 1983.

BESSE, Jean-Marc. *Ver a terra: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia*. São Paulo: Perspectiva, 2006. 108 p., il. (Coleção Estudos; v. 230).

BIESDORF, R; WANDSCHEER, M. F. Arte, uma necessidade humana: função social e educativa. *Intinerarius Reflectionis*. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí- UFG, v. 2, n. 11, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/download/20333/11824>. Acesso em: 12 maio 2020.

Cultura Genial. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/>. Acesso em: 3 maio 2020.

FERNANDES, Rúbia et al. Pinturas de Salvador Dalí para introduzir conceitos de Mecânica Quântica no Ensino Médio. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 509-529, ago. 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6131151.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

FOCHESATTO, Cyanna. O uso de imagens no ensino de história: um exemplo com as pinturas de Pedro Weingärtner. *História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 2, p. 159-178, jul./dez. 2013.

FREIRE, Paulo. Ensinar não é Transferir Conhecimento. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 56-57p.

PEREIRA, Vilma: Arte e Educação. Disponível em: <http://www.arteducacao.pro.br/downloads/arte-e-educacao.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

SOUZA, A. M. *O muralismo de Rivera e Portinari: a arte como possibilidade de reflexão crítica e mediação com a realidade social*. Trabalho de Conclusão do Curso de Artes Visuais - Habilitação em Licenciatura - Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Ouro Preto do Oeste, DF. 2012.

SUZUKI, César J. et al. Geografia, literatura e arte: epistemologia, crítica e interlocuções. In: *Geografia e Arte: um debate epistemológico sobre suas relações*. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2016.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

“SÓ SE APRENDE, QUANDO O EMOCIONAL VAI BEM”. BNCC E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CRISTIANE MARIA DE SOUZA MOREIRA

Universidade Federal Vale do São Francisco - UNIVASF

CLARA MARIA MIRANDA DE SOUSA

Universidade de Pernambuco - UPE

ras tenham ciência da importância das competências socioemocionais, é necessária formação sobre a temática, para que a teoria se estabeleça na prática.

PALAVRA-CHAVE: Competências socioemocionais. Desenvolvimento infantil. Aprendizagem integral. Base Nacional Comum Curricular.

RESUMO: O presente estudo teve por objetivo analisar a percepção das professoras da primeira infância acerca das competências socioemocionais, a partir das prerrogativas sinalizadas pela Base Nacional Comum Curricular em vigência. As escolas brasileiras deverão incluir nos seus currículos, novas competências definidas pela BNCC como aprendizagens essenciais. A pesquisa foi de abordagem qualitativa com viés descritivo exploratório e traz uma discussão acerca das competências socioemocionais com o desenvolvimento infantil e a percepção docente, tendo como aporte teórico Wallon (1989), Goleman (1995) e Gottman (1997). Para a coleta de dados foi realizado uma entrevista semiestruturada com quatro professoras da educação infantil de Sobradinho-BA. Os resultados foram analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin (1995) organizados em quatro categorias de sentido, são elas: competências socioemocionais: compreensão; associação das competências socioemocionais com a aprendizagem; relação das competências socioemocionais com o desenvolvimento infantil e principais competências trabalhadas pela docência. O estudo demonstra que embora as profes-

ABSTRACT: The present study aimed to analyze the perception of early childhood teachers about socioemotional competences, based on the prerogatives signaled by the National Common Curricular Base in effect. Brazilian schools must include in their curricula new skills defined by the BNCC as essential learning. The research was of a qualitative approach with an exploratory descriptive bias and brings a discussion about socio-emotional competences with child development and teacher perception, with the theoretical contribution Wallon (1989), Goleman (1995) and Gottman (1997). For data collection, a semi-structured interview was conducted with four teachers of early childhood education in Sobradinho-BA. The results were analyzed from the content analysis of Bardin (1995) organized into four categories of meaning, they are: socio-emotional competences: understanding; association of socio-emotional competences with learning; relationship of socio-emotional competences with child development and main competences worked by teaching. The study demonstrates that although the teachers are aware of the importance of socio-emotional competences, training on the

subject is necessary, so that the theory is established in practice.

KEYWORDS: Socio-emotional competences. Child development. Integral learning. Common National Curriculum Base.

1. INTRODUÇÃO

A vida frenética do século XXI marcada por uma crescente complexidade de transformações sociais, tecnológicas, políticas, culturais e morais exige uma educação que abarque não só o intelecto, mas o sujeito na sua completude. Dessa forma, a sociedade atual requer um olhar inovador ao processo educativo, em que deve se questionar o que aprender, para que aprender, de que forma ensinar e como promover redes de aprendizagens que se atente não ao acúmulo de informações, mas as competências fundamentais para o ser, saber e fazer.

Nesse contexto a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), documento de caráter normativo em conformidade com outros marcos legais, como: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 1996 e o Plano Nacional de Educação afirmam que a educação deve visar a formação e desenvolvimento humano global (BRASIL, 2017; 2014; 1996; 1988). Assim, as escolas brasileiras deverão assegurar nos seus o desenvolvimento de dez competências gerais, definida como:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidade (práticas e socioemocionais) atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017, p.8).

As competências socioemocionais englobam um conjunto de habilidades que o indivíduo tem para lidar com as próprias emoções, se relacionar com os outros, bem como gerenciar seus objetivos de vida perante diversas situações diárias que integram o processo de aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser, denominados como os quatro pilares da educação. O ambiente escolar é um local propício para o desenvolvimento socioemocional, sobretudo se for percebido como positivo para as situações de vulnerabilidade. “As escolas estão sendo essencialmente uma zona de proteção para uma quantidade cada vez maior de crianças machucadas por divórcio, pobreza e descaso” (GOTTMAN, 1997, p.30). Contudo, se negativo pode ser um fator de risco para o desenvolvimento saudável (MARIN, 2017). Considerando que cabe a educação do século XXI a tríade: acesso, permanência e aprendizagem integral e que pesquisas realizadas em divergentes áreas do conhecimento, tais como psicologia, neurociência e educação enfatizarem que o desempenho cognitivo dos estudantes é engrandecido quando as habilidades socioemocionais são desenvolvidas intencionalmente, “até mais que o QI, a percepção

emocional e a capacidade de lidar com os sentimentos determinam o sucesso e felicidade da pessoa em todos os setores da vida” (GOTTMAN, 1997, p.20).

O presente escrito tem como objetivo apresentar os resultados das análises de percepções de professoras da primeira infância da cidade de Sobradinho-BA acerca das competências socioemocionais, a partir das prerrogativas sinalizadas pela Base Nacional Comum Curricular em vigência. Conforme tal discussão, podemos refletir se as professoras da primeira infância se sentem preparadas para desenvolver as competências socioemocionais à luz da BNCC? O interesse pela temática nasceu pela busca de tentar entender por meio de quem faz a escola caminhar e como a BNCC adentra o chão escolar. O artigo ora apresentado se divide em introdução, tratando-se de um panorama da temática discutida, logo após são expostas reflexões teóricas referente a competências socioemocionais, o desenvolvimento infantil e pontos que a BNCC aborda sobre habilidades socioemocionais. No terceiro momento, sinaliza-se para a metodologia utilizada no estudo. No tópico seguinte, os resultados são discutidos, de modo a trazer à tona de como as participantes refletem suas práticas inserindo competências socioemocionais como propõe a BNCC. O artigo se encerra com breves considerações, percebendo a relevância do estudo para o momento atual, de maneira a suscitar estudos posteriores.

2. A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA A APRENDIZAGEM INTEGRAL

“Um saber só é pertinente se é capaz de se situar num contexto. Mesmo um conhecimento mais sofisticado, se estiver totalmente isolado, deixa de ser pertinente” (MORIN, 2007, p.32). Aprender envolve não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais e sociais, sendo essenciais para o desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade.

As competências socioemocionais descritas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) buscam integrar as dimensões humanas (cognitivo, físico, afetivo e social) que tristemente foram pensadas de forma fragmentada. O trabalho com competências socioemocionais faz-se necessário para aprendizagem integral do sujeito numa sociedade marcada por constantes mudanças que clama por capacidades dadas a espécie humana para lidar com as próprias emoções, assim como o estabelecimento de contatos humanos significativos. “uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope” (GOLEMAN, 1995, p.18).

As competências socioemocionais possibilitam o sujeito a tomar decisões, ser protagonista do próprio desenvolvimento por meio da motivação, perseverança, resiliência, trabalho em equipe, habilidades imprescindíveis na contemporaneidade. A educação deve integrar o ser, saber e fazer. Ainda mais que “vivemos um momento em que o tecido social

parece esgarçar-se com uma rapidez cada vez maior, em que o egoísmo, a violência, e a mesquinhez de espírito parecem banir a bondade de nossas relações com o outro” (GOLEMAN, 1995). Educar integralmente é enxergar o todo, atendendo simultaneamente a formação do indivíduo e da sociedade. Tal formação é um elemento essencial para o desenvolvimento pleno do potencial da pessoa humana, mediante a relação de competências cognitivas e socioemocionais.

3. O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Na teoria Walloniana (1989), as emoções tem um papel preponderante no desenvolvimento do sujeito. Wallon considera a emoção como algo fundamentalmente social, visto que ela fornece o primeiro e mais forte vínculo entre os seres humanos. A psicogenética de Wallon afirma que o desenvolvimento de uma pessoa ocorre de maneira progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva ou cognitiva.

No estágio impulsivo-emocional, que abarca o primeiro ano de vida da criança opera a manifestação do elemento afetivo, onde o bebê ainda desprovido de maturidade orgânica depende do cuidado do adulto, mobilizando-o a atender suas necessidades conforme as suas reações. Adiante, no estágio sensorio-motor e projetivo, marcado até o terceiro ano de vida, a criança passa a se interessar pelo mundo físico. Nesse momento predomina-se a relação cognitiva da criança com o meio. Sucessivamente, ocorre o estágio do personalismo, datado no período dos três aos seis anos de idade, tendo como princípio a formação da personalidade, a construção do próprio eu diante das interações sociais, voltando a primar a relação afetiva.

Em seguida, inicia-se o estágio categorial, dado entre os seis a onze anos. A criança busca o conhecimento intelectual, com dominância do campo cognitivo. Por fim, surge o estágio da adolescência, com retomada da predominância afetiva, em que desestruturado pelas modificações hormonais da puberdade, o indivíduo busca redefinir sua identidade, trazendo à tona questões morais, pessoais e existenciais.

Apesar de ocorrer uma alternância funcional, a predominância de um aspecto não exclui o outro, pois continuam interagindo entre si ao longo do desenvolvimento do sujeito. A teoria de Wallon permite olhar para a pessoa completa (motor, emocional e cognitivo). As competências socioemocionais sofrem influência desses campos, sendo o social de extrema relevância para o emocional, já que “só podemos entender as atitudes da criança se entendemos a trama do ambiente no qual ela está inserida” (GALVÃO, 1995, p.13). Logo, não se pode educar sócio emocionalmente descartando pontos de leitura para a compreensão do próprio desenvolvimento.

4. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS CONFORME A BNCC

Nos dias atuais, tem se discutido competências socioemocionais como fator imprescindível na contemporaneidade. Todavia, só pode haver mudanças se os professores tiverem apoio para reverem sua prática pedagógica, afinal, são eles que estão em contato diário com as crianças. Abed (2016) aponta que as grandes transformações, a exemplo da BNCC só é viável se ocorrer micro mudanças consistentes e embasadas, o que torna necessário aos professores um suporte teórico para incorporação de uma nova postura, que não é tão fácil, já que grande parte dos que fazem a escola vivenciaram uma educação tradicional, mecânica e esvaziada de sentidos.

A Educação Infantil (EI) é a primeira etapa da educação básica, o que exige um olhar de cuidado e atenção maior, pois é o início do processo educacional que impacta todo ciclo vital. O trabalho com a EI na Base Nacional norteia-se dentro de cinco campos de experiência, que definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Os cinco campos de experiências datados na base que devem pautar a prática docente são descritos como: 1 - o eu, o outro e o nós; que diz que a EI precisa criar espaços para que as crianças construam percepções sobre si, sobre os outros, e sobre os grupos sociais. 2 - Corpo, gestos e movimentos; enfatizando que nessa faixa etária o corpo ganha centralidade, por isso a instituição deve explorar movimentos e gestos, para que a criança aprenda a ocupar o espaço com seu corpo reconhecendo as sensações e funções do mesmo. 3 - Traços, sons, cores e formas; que incluía participação e apreciação da criança pelo mundo artístico e cultural, desenvolvendo a sensibilidade e criatividade. 4 - Escuta, fala, pensamento e imaginação; onde tem que se permitir a criança falar e ouvir, potencializando assim sua participação no meio social. 5 - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; que realça a necessidade de favorecer a criança experiências voltadas a observação, manipulação de objetos, investigação e exploração do espaço, levantamento de hipóteses e o fornecimento de informações para as curiosidades e indagações.

Para que as competências socioemocionais se façam presente na sala de aula, o professor de educação infantil, precisa conhecer a base, de forma particular os cinco campos de experiência. Pois, se quem está em contato diário com as crianças desconhece os direitos que lhe são assegurados e os campos que necessitam ser trabalhados, os aspectos socioemocionais não são consolidados.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O referente estudo constitui-se numa pesquisa básica-estratégica com o objetivo descritivo exploratório e abordagem qualitativa, afim de analisar a percepção das professoras de primeira infância acerca das competências socioemocionais em uma escola de educação infantil do município de Sobradinho-BA. Optou-se pelo método de análise de conteúdo de Bardin (1995). Para a análise traçou-se o seguinte caminho: pré-análise; codificação; categorização, tratamento dos resultados que inclui a inferência e a interpretação dos dados, onde o pesquisador retoma o referencial teórico para embasar as análises dando sentido a interpretação.

A pesquisa foi realizada com professoras pertencentes a uma creche municipal da cidade mencionada. A instituição atende 118 alunos em tempo integral, distribuídos em cinco turmas (um mini-maternal; 2 maternas I, 2 maternas II). Quanto a coleta de dados foi realizado entrevistas semiestruturadas com quatro professoras da educação infantil, buscando analisar a percepção dessas quanto as competências socioemocionais; a sua opinião referente as contribuições das competências socioemocionais para a aprendizagem integral do sujeito; como elas se relacionam com o desenvolvimento infantil e quais as principais competências trabalhadas de acordo com a luz da base.

Considerando a situação atual, na qual o país se encontra em isolamento social por conta da pandemia do Coronavírus (COVID-19) onde as escolas estão fechadas, três entrevistas foram realizadas na casa das colaboradoras e uma na praça municipal, pois essa professora mora com a mãe idosa, descrita como situação de risco. As entrevistas, foram gravadas, durando em média de 15 a 20 minutos. Em seguida, houve a transcrição dos áudios, sendo o texto todo digitado. As professoras, colaboradas da pesquisa, são graduadas em pedagogia, apresentando idades entre 40 a 50 anos e com experiências na sala de aula que variam de 20 -23 anos.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como fora apontado anteriormente a presente pesquisa teve por objetivo analisar a percepção das professoras da primeira infância acerca das competências socioemocionais, a partir das prerrogativas sinalizadas pela Base Nacional Comum Curricular em vigência (BRASIL. 2017). Nessa perspectiva, os resultados e análise estão organizados em quatro categorias de sentido, seguindo a metodologia de análise indicada. Sendo assim: competências Socioemocionais: Compreensão; Competências socioemocionais e aprendizagem; Associação das competências com a aprendizagem, e principais competências trabalhadas pela docência. As colaboradoras do estudo serão identificadas pelas letras: A, B, C e D para resguardar sigilo.

Competências socioemocionais: Compreensão

Nessa categoria busca-se analisar a percepção das professoras da primeira infância acerca das competências socioemocionais. As colaboradoras A, B e C trazem um discurso semelhante:

A - As competências socioemocionais são importantes dentro da instituição escolar, pois quando o professor ou aluno não está bem emocionalmente, não conseguem se sair bem em qualquer outra atividade.

B - Uma escola considerada boa é a que dá atenção as competências socioemocionais. Se a pessoa sabe lidar com as próprias emoções, ela irá perceber a do outro também. Quando o professor tem um preparo emocional consegue enxergar o aluno melhor.

C - As competências socioemocionais fazem parte da vida do sujeito, por isso, precisam ser observadas para que sejam trabalhadas. Todo sujeito tem competências, mas elas precisam ser aprimoradas, o professor precisa estar atento as competências da criança para nortear o seu trabalho.

Enquanto a D se diverge:

A parte socioemocional advém muito dos acontecimentos familiares, que interfere no desenvolvimento infantil. A escola hoje perdeu o caráter diante de tanta transformação na sociedade, todo problema que tem acarreta pra escola que fica com a incumbência de resolver no lugar dos pais.

Os relatos trazem a concepção de competências socioemocionais como fundamental no âmbito educacional. As professoras enfatizam a necessidade de saber lidar com as emoções para alcançar a do aluno. Gottman (1997) chama atenção para isso, dizendo que, para sentir o que o aluno sente os professores precisam perceber suas emoções “ser emocionalmente consciente significa simplesmente a capacidade de reconhecer e identificar as próprias emoções e os próprios sentimentos e perceber as emoções do outro” (p.80).

A participante D destaca que o âmbito familiar interfere no campo socioemocional. Goleman (1997) declara a família como primeira escola de aprendizado emocional, pois é nela que se estabelece os primeiros vínculos da relação humana, influenciado assim no desenvolvimento do sujeito, pois quando harmonioso potencializa as habilidades, mas quando desarmônico inviabiliza todo processo.

Quanto as transformações da sociedade, deve se ter ciência que a função da escola não é assumir lugar dos pais, embora a demanda de atividades da instituição seja grande no cenário atual, os professores precisam lembrar que “uma criança que está sofrendo emocionalmente não deixa os problemas na porta da escola” (GOTTMAN, 1997, p.30). Por isso, cabe a escola desenvolvimento da pessoa completa (físico, emocional, social, cognitivo).

Ainda que o desenvolvimento socioemocional seja defendido como importante no meio escolar, é preciso ressaltar que tais habilidades não se restringem a uma única instituição, a família, sociedade e política devem cumprir com sua função.

Associação das competências com a aprendizagem

Nessa categoria as professoras descrevem como as competências socioemocionais se relacionam com a aprendizagem.

A – As competências contribuem para o bom desenvolvimento da aprendizagem da criança, tornando-a mais segura do que está fazendo.

B - Só se aprende, quando o emocional vai bem. Se a família tiver desestruturada, a criança é atingida, dificultando o aprendizado.

C - Quando a parte emocional da criança não vai bem, ela torna-se uma criança introvertida, que não quer se envolver com os colegas, se afastando do grupo, não fazendo as atividades por algum medo.

D - Todo sujeito tem algo a oferecer e a desenvolver também. Dentro desse oferecimento ele precisa se capacitar, para que suas habilidades sejam mais eficazes.

Diante das falas, percebe-se a ligação do emocional como primordial, o que remete a teoria de Wallon (1989) que aborda a emoção como algo fundamental para dimensão intelectual. Conforme o autor, existem três tipos de emoções que impedem a aprendizagem. São essas: cólera, medo e euforia. No discurso da educadora C, fica expresso que quando o emocional não vai bem, algumas habilidades tornam-se tolhidas, a exemplo da extroversão, marcada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), como uma habilidade elementar ao convívio social, o que envolve assertividade, autoconfiança, entusiasmo.

Para desenvolver a aprendizagem educacional deve-se cuidar da emoção. Para o aluno que sofre com algo emocional, de forma particular o medo ou a desestruturação familiar como mencionada, fica inviável o empoderamento de participação, tendendo assim a esquivar-se para atividades solicitadas. É preciso ajudar os alunos a verbalizar o que sentem, sem lhes dizer exatamente como se sentem. Gottman (1997, p.106) salienta que:

Dizer a uma criança como ela deve se sentir só a faz desconfiar do que ela sente, o que a deixa insegura e a faz perder a autoestima. Por outro lado, se dizemos a criança que ela tem o direito de sentir, mas pode ser que haja formas mais adequadas de expressar o que sente, ela fica com o caráter e autoestima intactos.

Nesse sentido, cabe às professoras de educação infantil possibilitar um ambiente acolhedor, escutando com empatia para que a criança consiga verbalizar seus sentimentos, pois só assim será possível geri-los e compreender o dos demais. Não se deve reprimir emoções, até porque a emoção da criança não desaparece quando você diz “não se sinta

assim”. Todo sentimento é válido, só precisa ser trabalhado. A BNCC no campo de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação, diz que “Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir”(2017, p.42).

É preciso dar voz a criança, bem como escutá-la, não somente com a audição. Gottman (1997) adverte que é necessário ouvintes dotados de empatia que usam os olhos para detectar sinais físicos da emoção, principalmente numa faixa etária que o corpo fala mais que a palavra.

Relação das competências socioemocionais com o desenvolvimento infantil

Essa categoria apresenta a relação das competências com o desenvolvimento infantil na visão das professoras entrevistadas.

A –Se relacionam por meio de brincadeiras e atividades lúdicas.

B -Os professores acabam não trabalhando tão bem, por achar que os conteúdos são mais importantes, mas primeiro ele deve olhar o emocional, porque isso irá influenciar toda a vida do sujeito.

C -Na educação infantil a criança está em aprendizado, ela necessita de tempo pra demonstrar seu desenvolvimento. A educação infantil é primordial nesse setor de competências, e deve ser tratada de forma carinhosa e precisa.

D -As competências socioemocionais se relacionam de forma direta com o desenvolvimento infantil.

As professoras descrevem que as competências socioemocionais estão associadas ao desenvolvimento infantil, por intermédio de atividades lúdicas. Pereira (2006, p. 23) acentua que “é exatamente o brincar que pode mostrar, com mais clareza, as transições do desenvolvimento”. A autora frisa também que o lúdico na escola não pode ser visto somente como instrumento didático, e sim como mediador dos processos de desenvolvimento infantil.

A brincadeira deve ter uma intencionalidade, a BNCC (2017) aponta que o brincar caracteriza o cotidiano da infância. Por isso, ao observar as crianças brincando as professoras precisam identificar expressão de afetos, frustrações e a sua capacidade de solucionar conflitos e gerir emoção, como também a transição dos estágios do desenvolvimento.

A educação infantil é uma janela de oportunidades para desenvolver as competências socioemocionais. Mas, infelizmente, como foi sinalizado pela participante B, até na educação infantil a dimensão cognitiva tem ganhado primazia. O foco por conteúdos acaba minimizando a esfera emocional, esquecendo que o desenvolvimento de tais competências contribuem para otimização da própria cognição. É preciso romper com esse ideal de ensi-

no atrelado a quantidade de informação, ao invés da formação. Delors (1998, p.84) ressalta que:

Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.

Desse modo, as redes educacionais devem antes de mais nada desenvolver todos os aspectos do ser, formando-o e não o informando com tanto conteúdo. A educação contemporânea não pode tocar só o livro, o caderno ou o lápis, é preciso tocar o coração. A razão caminha junto com a emoção. De nada vale uma gama de informação se ela não é capaz de orientar o sujeito na sua vida individual e social.

Principais competências trabalhadas pela docência

Nessa categoria as professoras mencionaram as principais competências trabalhadas na sala de aula. As educadoras A, B e C possuem uma fala similar, sintetizada em:

O trabalho é de forma lúdica, tentando despertar o olhar emocional na criança, trabalhando a empatia, autoestima, responsabilidade. É difícil porque as crianças são pequenas, a gente tem que aprender a conversar nesse linguajar.

Conforme a D, “a BNCC propõe trabalhar essas habilidades de forma conjunta, não é essa ou aquela”. Há dificuldade exposta requer pensar o quão necessário é a postura docente, que deve observar e mediar o desenvolvimento das competências socioemocionais da criança. O trabalho na educação infantil necessita de um linguajar acessível, mas antes de tudo de uma referência positiva, antes mesmo de falar, a criança começa a observar as ações daquele que lhe é apresentado como modelo, o que faz do exemplo o ensinamento mais eficaz.

As categorias acima afirmam, que as professoras de educação infantil ainda não estão bem preparadas para desenvolver as competências socioemocionais. Fica evidente que elas compreendem a relevância do assunto, mas falta-lhes a clareza do que diz a Base Nacional Comum Curricular, necessitando assim de um aporte do documento normativo para o asseguramento de um trabalho mais eficaz. Visto que, “a teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem a teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. Freire (1996, p. 24). Logo, se não houver entendimento do que consta na base nacional dificilmente haverá uma mudança educacional.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desse estudo foi analisar a percepção das professoras da primeira infância acerca das competências socioemocionais, a partir das prerrogativas sinalizadas pela Base Nacional Comum Curricular em vigência. As análises realizadas mostram que embora as competências sejam percebidas como fundamentais ao ambiente escolar, as professoras sentem dificuldades em conceituá-las com respaldo na BNCC, como também em consolidá-las na sala de aula, porque o ensino conteudista adentrou o campo da educação infantil. Dessa forma, faz-se necessário que as estruturas formativas possuam práticas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades essenciais para vida social, já que as grandes transformações só acontecem diante de micro mudanças (ABED, 2016) o que requer um bom embasamento teórico com abertura ao novo, competência enfatizada pela própria base.

Diante de tantas transformações no mundo contemporâneo Goleman (1995) ressalta que se há um remédio, é a preparação emocional dos jovens para a vida social. A solução é a educação do aluno como um todo, juntando mente e coração. Nesse sentido o desenvolvimento de competências socioemocionais não são um antídoto, mas uma medida de prevenção perante o tecido social enfraquecido com tanta violência, ganância e egoísmo, dificultando assim vínculos significativos nas relações humanas.

O desenvolvimento de competências socioemocionais deve tomar dianteira no processo educacional, é preciso levar a sério as emoções da criança, desmistificando a ideia de que por elas serem menor e menos experiente, seus sentimentos podem ser descartados. Suas emoções não podem ser reprimidas, mas sim trabalhadas, pois as competências socioemocionais são alavanca para o intelectual.

8. AUTORAS

CRISTIANE MARIA DE SOUZA MOREIRA - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (2017). Graduanda de Psicologia pela Universidade Federal Vale do São Francisco. Especialista em Psicopedagogia clínica e Institucional pela Fapesp- Faculdade de Educação Superior do Pernambuco.

CLARA MARIA MIRANDA DE SOUSA – Psicóloga formada pela Universidade Federal Vale do São Francisco (2020), Pedagoga graduada pela Universidade de Pernambuco (2010). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (2018). Especialista em Psicopedagogia e em Psicologia Fenomenológica Existencial. Professora na Universidade de Pernambuco e Psicóloga com atuação clínica. Pesquisa temas como: cuidado, educação, interfaces saúde e educação e fenomenologia.

9. REFERENCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção psicopedagógica**, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. –Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso: 6 mar. 2020.

DELORS, Jaques; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto e et al. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. SP. Cortez. 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento. Petrópolis, RJ. Vozes, 1995.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 34. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOTTMAN, Jhon Mordechai. **Inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos**: como aplicar os conceitos revolucionários da inteligência emocional para uma compreensão da relação entre pais e filhos. 13 ed. Rio de Janeiro, 1997.

MARIN, Angela Helena et al. **Competência socioemocional**: Conceitos e instrumentos associados. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, v. 13, n. 2, p. 92-103, 2017.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os setes saberes e outros ensaios.ed.4.São Paulo: Cortez: 2007.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SEUS (RE)FORMULADORES: *HABEMUS BASE.*

MANOEL DE SOUZA ARAÚJO

Mestre em educação pela Universidade Federal do Acre, graduado em Filosofia e Pedagogia e atua como professor nas áreas

JOSÉ IVO PERES GALVÃO

Mestre em educação pela Universidade Federal do Acre, professor UFAC Campus Floresta

MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA REIS

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre e Doutoranda pela Universidade Federal do Paraná, Professora da UFAC Campus Floresta

CARLOS AUGUSTO DE SANTANA SOBRAL

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre, atuou como professor do Programa de Formação de Professores – PARFOR

que temos acompanhado é uma forte transferência de responsabilidades com descentralização no tocando a oferta e implementação de ações que estão diretamente ligadas a esse direito, para setores com fortes ligações empresariais e olhares mercadológicos. O Estudo de abordagem qualitativa, se desenvolveu sob um enfoque bibliográfico e documental. Os dados revelam que mesmo a BNCC apresentando uma perspectiva de resolver os problemas da Educação Básica, segundo especialistas ela por si só não terá essa capacidade, pelo contrário apenas intensifica ainda mais as desigualdades quando se padroniza o ensino dentro de uma realidade tão heterogênea e com características regionais, pluriculturais como o Brasil.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Reforma educacional; Público-privado.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir o processo de (re)formulação da Base Nacional Comum Curricular e os principais atores dessa construção numa perspectiva de mostrar como se deu os tensionamentos no processo de elaboração da BNCC marcadamente com forte presença do terceiro setor nas discussões, na elaboração e na implementação do documento. Trata-se de uma literatura de cunho crítico com perspectiva de análise, que toma como base a discussão que aborda a questão da educação básica como um direito social que precisa ser garantido à todos e com qualidade cabendo ao Estado Social Democrático garantir o cumprimento desse direito, mas o

ABSTRACT: This article aims to discuss the process of (re) formulation of the Common National Curriculum Base and the main actors of this construction in a perspective of showing how the tensions occurred in the process of preparing the BNCC markedly with a strong presence of the third sector in the discussions, in the preparation and implementation of the document. It is a critical literature with an analytical perspective, which is based on the discussion that addresses the issue of basic education as a social right that needs to be guaranteed to all and with quality, and the Democratic Social State must guarantee the fulfillment of that right. , but what we have been following is a

strong transfer of responsibilities with decentralization regarding the offer and implementation of actions that are directly linked to this right, to sectors with strong business links and market views. The study of qualitative approach, was developed under a bibliographic and documentary approach. The data reveal that even BNCC presenting a perspective to solve the problems of Basic Education, according to specialists, it will not have this capacity by itself, on the contrary it only intensifies the inequalities even more when teaching is standardized in such a heterogeneous reality and with regional, pluricultural characteristics such as Brazil.

Keywords: Common Base National Curriculum; Educational reform; Public-private.

1. INTRODUÇÃO

Os debates sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) antecedem o governo Temer, é uma discussão que tem sua origem no contexto de reestruturação das políticas de implementação do papel do Estado nos anos 1990, e se fortaleceu em 2005, com o movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE) que passa a demonstrar interesse em atuar na educação ampliando o campo mercadológico do terceiro setor e tratando a educação como mercadoria e com isso, ganhando novos contornos entre os anos de 2013 a 2018. Destaca-se ainda que a BNCC não foi aprovada em um único documento para todas as etapas da Educação Básica. O primeiro documento aprovado foi do Ensino Infantil e Fundamental no ano de 2017, sendo garantida sua implementação através da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. A BNCC do Ensino Médio aprovada em 2018, portanto, um ano após a do Infantil e Fundamental, e sua implementação nessa etapa de ensino veio pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018; fragmentando assim o processo de aplicação desse novo formato pedagógico da Educação Básica, construindo uma fissura num documento que deveria ter continuidade.

Com a eminente aprovação da Base, muitos pesquisadores em Educação não ficaram de braços cruzados, mas reagiram com textos científicos mostrando o cenário educacional brasileiro e apresentando que os problemas educacionais brasileiros não estavam limitados a uma Base. Alves (2014) em artigo publicado pela Revista *e-curriculum* intitulado “*Sobre a Possibilidade e a Necessidade Curricular de uma Base Nacional Comum*” nos mostra que os problemas da educação não serão resolvidos simplesmente por uma BNCC, se antes não tiver um olhar mais cuidadoso para outros elementos fundamentais, como por exemplo, a ampliação dos investimentos e a aprovação de um plano de carreira do magistério dos sistemas públicos de ensino, presente na meta 18 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Além disso, é enfatizado que a ação do professor é muito mais que a simples reprodução de uma regra estabelecida na unidade escolar. Para a autora os professores pensam suas práticas e se reconstróem a cada prática executada, ou seja, ação-reflexão-ação.

Dessa forma, o objetivo desse trabalho é analisar como os debates possibilitaram a formulação e implementação da BNCC, e refletir sobre as influências do setor privado via OSs na busca de um projeto hegemônico para a educação. Com isso, recorre-se a dois momentos, o primeiro situando cronologicamente os eventos e ações que consolidaram a ideia de termos uma BNCC, sem, no entanto, entrar nos pormenores, mas focando nos eventos que tiveram repercussão e contribuíram para o processo de construção e implementação da BNCC. O segundo momento analisa-se a configuração público-privado na construção da política educacional, não que essa relação seja recente, há muitos anos observa-se essa relação, mas o que chama atenção nesse momento é o fato desses agentes públicos privados atuarem na formulação das políticas, saindo assim de um campo de implementação e execução. Acredita-se que uma educação de qualidade é mais do que reformar e mudar o currículo.

2. ARENA DE DISCUSSÕES E A (RE)FORMULAÇÃO DA BNCC

Habemus Base!!! (Macedo, 2018, p. 24)

O termo “Habemus Base” (*temos uma base*) é uma expressão latina que ficou muito conhecida, no mundo, no anúncio de um novo Papa, o chefe religioso da Igreja Católica. Certamente essa expressão representava (e ainda representa) para os cristãos católicos uma alegria imensa e uma curiosidade capaz de deixá-los em êxtase. Bem, quando Elizabeth Macedo (2018), usou a expressão “Habemus Base”, em seu artigo “*Apostando na Produção Contextual do Currículo*” presente na obra “*A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*” organizado por “Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado” certamente ela não estava tomada de alegria, como os cristãos católicos, nem curiosa por sua homologação, tão pouco em êxtase. Pelo contrário, essa expressão representa para muitos uma causa perdida, mas para a autora em questão motivo de luta e resistência na defesa de uma educação pública, e que garanta aos cidadãos os princípios do Estado Democrático brasileiro, sobretudo, “a cidadania e a dignidade da pessoa humana”.

Para se entender tamanha preocupação, não somente de (Macedo 2018), mas de muitos educadores, pais e comunidade escolar é preciso retomar o cenário de formulação da BNCC para a construção de um entendimento mais lúcido, sem paixões. Entender como esse projeto foi pensado, elaborado e implementado e quem são os sujeitos que atuaram decisivamente na formatação da BNCC aprovada, é desvendar os interesses mercadológicos da educação.

Macedo 2014, define três momentos importantes para se refletir sobre o processo de elaboração/construção da BNCC, como referência de uma proposta de um currículo nacional que padronize a educação escolar no Brasil. Para a autora, o primeiro momento ocorre na cidade de São Paulo em outubro de 2013, um evento organizado pelo Conselho

Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e que participaram, dentre outros sujeitos de expressão no cenário político e empresarial, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Movimento Todos pela Educação (MTP). Essa reunião extraordinária foi a última deste ano e contou com a presença de figuras importantes como a professora da USP Paula Lousano, onde a grande discussão presente nesta Reunião Extraordinária era a reforma curricular para o Ensino Médio; com a ideia de que o Brasil precisava avançar nos indicadores de qualidade da educação, sendo o tema principal do evento, norteando a fala dos expositores, além disso ainda houve uma apresentação fazendo o comparativo entre os sistemas públicos de ensino referente aos rendimentos nas avaliações externas do Ensino Médio.

O segundo momento correu em 2014 no 6º Fórum Nacional Extraordinário da UNDIME realizada em Florianópolis/SC em maio. Na ocasião estavam na pauta temas relevantes a serem discutidos, aonde destacam-se a aprovação do PNE; Formação de professores e carreira e Base Curricular Comum Nacional. Em relação a aprovação do PNE ressaltava-se dois elementos, onde o primeiro diz respeito a complementação da União aos Estados e Municípios para que se garantisse o Custo Aluno Qualidade (CAQ) e o segundo voltava para a supressão de um dispositivo que contava os investimentos na relação público-privado como estando incluso no 10% do Produto Interno Bruto (PIB) valor que se deveria investir até o final da vigência do PNE (2014-2024). No encontro UNDIME discute a Formação de professores e carreiras com relevante destaque na valorização do professor a partir de sua formação. A discussão de formação de professores foi destaque no evento, discutindo-se com ênfase a valorização financeira desses profissionais. Por fim, a pauta sobre a BNCC saiu em forma de carta com manifestação a respeito do tema pelos presentes ao evento como nos apresenta a Carta do 6º fórum da UNDIME:

Diante das dificuldades enfrentadas pelos municípios com formação inicial dos professores; com avaliações externas que definem os conteúdos trabalhados pelos professores com os alunos; com a capacidade técnica insuficiente para o desenvolvimento de currículos próprios, faz-se necessário discutir a construção de uma Base Curricular Comum Nacional que permita a inserção de especificidades culturais locais e regionais. Essa construção da Base deverá ser feita de maneira articulada entre professores, escolas e redes de ensino, por meio das políticas pedagógicas municipais e dos projetos políticos pedagógicos. Neste caso, a autonomia sobre a metodologia permanecerá sendo dos professores e das escolas. Esta Base Curricular Comum Nacional deverá provocar a reorientação dos processos de construção das matrizes das avaliações externas. (Undime, 2014)

O discurso presente na carta, parece contraditório quando começam falando da incapacidade das redes, dos professores com as avaliações, com a produção do próprio currículo que possibilite aos alunos uma qualidade dos conhecimentos e finalizam sinalizando que com a Base as escolas e os docentes não perderiam suas autonomias, sobretudo, a metodológica.

Finalmente, um terceiro momento centra-se no “3º Seminário Internacional do Centro Lemann para o Empreendedorismo e Inovação na Educação Brasileira” (Macedo 2014) ocorrida em agosto de 2014. Na ocasião, conforme observado pela autora, o palestrante

professor David Plank, figura frequente nos encontros anteriores, trouxe como elemento central na sua apresentação a implementação do “Common Core” (Currículo Comum) na Califórnia EUA, o que ganhou atenção da plenária para sua proposta.

Para Elizabeth Macedo (2018), esses três eventos supracitados, não foram os únicos, porém foram determinantes para se pensar na elaboração de uma BNCC. Ressalta-se a presença de agentes públicos nesses eventos o que demonstra a relação público-privado com apontamento para uma educação mercantilizada por aceitarem a forma de atuação do terceiro setor na condução e direcionamento dos trabalhos da BNCC. Observou-se nesse processo que toda a organização e direcionamento da BNCC que determinavam que a educação deveria direcionar os indivíduos a uma formação que lhe permitisse adentrar mais rapidamente ao mercado de trabalho, atendendo aos interesses privatistas.

Em 2014 as discussões e debates a respeito da BNCC tornam-se mais intensos e voltam as agendas de debates sobre a educação, sobretudo com a aprovação da Lei nº 13.005, de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), que apresenta a Base como elemento estratégico para alcançarmos o tão sonhado padrão de qualidade na educação brasileira. Bem sabemos que qualidade não se limite a Base, ela extrapola os muros da escola, e as legislações vigentes como CF/88, a LDB/96, a Lei nº 8.069/1990 e o PNE (2014-2024).

Ainda falando do PNE, para se entender o cenário de elaboração da base é necessário entendermos duas metas a 2ª e a 3ª com as estratégias 2.2 e 3.3 respectivamente que nos mostram que o projeto hegemônico de educação prevalecente é o que prepara para os testes padronizados e não pensa no desenvolvimento de forma consciente ao sujeito. As estratégias supracitadas evidenciam uma colaboração dos entes federados para que os “os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (Brasil, 2014).

Ball e Maguire (2011) apontam que as reformas educacionais são diferentes em cada contexto, e traz como exemplo as reformas do Reino Unido e dos Estados Unidos, onde apresenta uma discrepância muito grande entre os sistemas. Nos EUA os professores e os sujeitos participam do processo de reforma, enquanto que no Reino Unido o processo é contrário os sujeitos são meros executores das reformas da qual não participaram. No Brasil, apesar de termos a sensação de que somos reformadores, e nesse ponto nos aproximamos dos EUA, o que ocorre, de fato, é uma dinâmica diferente, somos meros executores das políticas de agente político público e privado dentro de um sistema ideológico que cada vez mais nos coloca numa lógica de mercado estimulando a competitividade e o ingresso precoce no mercado de trabalho.

Avaliando as metas do PNE e o que a BNCC nos apresenta, estamos diante de um sistema gerencial que chegou nas redes de ensino por meio de um discurso oficial, construído pelo agente político público, mas com fortíssima influência dos agentes políticos privados que atuam diretamente dentro das entidades estratégicas como o CONSED, UNIDIME, CNE E MEC direcionando os rumos de uma “gestão eficiente” e produtora de resultado por partes dos envolvidos conforme aponta Macedo (2018).

Adoção de uma política de descentralização e desresponsabilização pode ser perigosa pois os fracassos escolares são creditados para os sujeitos mais fracos (professores, alunos e pais) eximindo o Estado dessa incumbência. Sobre o gerenciamento Ball e Maguire (2011) dizem que “são importados para a educação e colocados sobre e contra o trabalho de especialistas da educação” (p. 183), sem que haja uma discussão na elaboração e tão pouco na sua implementação, com atuação verticalizada o gerencialismo visa a performatividade dos profissionais diante de realidades precárias e escolas sem estruturas adequadas para se realizar um bom trabalho.

Ainda para Ball e Maguire (2011) esses modelos de reformas que tem por referência o setor privado “tem por objetivos prover os indicadores de *performance* escolar em vez de medir a melhoria do aprendizado dos alunos” (p.184-185). É um discurso muito presente nas justificativas da BNCC, melhorar o rendimento da educação escolar no Brasil nos testes padronizados, e essa falácia dominou o imaginário coletivo via mídia e órgãos oficiais do Estado de que se precisaria de uma Base, padronizando o currículo para que os alunos pudessem se sair bem nas avaliações externas.

A BNCC do Ensino Médio teve sua aprovação em atraso em relação a Base do Infantil e Fundamental, depois de vários eventos que se sucederam dos quais destacamos agosto de 2018 quando houve uma abertura para as contribuições de professores, gestores e outros grupos ligados a educação pudessem participar com sugestões e opiniões em relação a BNCC do Ensino Médio. Em dezembro, do mesmo ano, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologa o documento da BNCC para a referida etapa.

Essa aprovação é fruto de uma ação mais contundente que se inicia em 2015 quando o MEC concentra seus esforços na elaboração da BNCC. Num primeiro momento tivemos uma participação dos professores da Educação Básica por meio de consultas on-line onde os interessados poderiam apresentar suas propostas. Participaram dessa etapa professores do Ensino Básico e superior e muitos outros profissionais do setor público e privado, do campo educacional, que apontaram caminhos para a elaboração do documento conhecido como primeira versão da BNCC. Ainda, que não a ideal, a primeira versão teve uma participação significativa pois:

Essa versão foi colocada em consulta pública, por meio de internet, entre outubro de 2015 e março de 2016. Segundo dados do MEC, houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições. Contou, também, com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. (AGUIAR, 2018, p. 12).

No entanto, após recolher as contribuições, o MEC realiza juntos com parceiros e apoiadores (CONSED, UNDIME, CNE, TPE entre outros) e contaram, também, com a contribuição de profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) para uma análise que resulta na nas palavras de Aguiar:

Na “segunda versão” do documento da BNCC foi disponibilizada e submetida à discussão por cerca de 9 mil educadores em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em todo o país, entre junho e agosto do mesmo ano. A metodologia de análise do documento foi efetivada por meio de discussões em salas específicas, por áreas de estudo/componentes curriculares, e coordenada por moderadores que, em sua maioria, apresentavam slides com objetivos e conteúdos e os participantes optavam por uma das seguintes alternativas: concordo, discordo totalmente ou discordo parcialmente e indicavam propostas de alteração, se fosse o caso. (AGUIAR, 2018, p. 12).

Na segunda versão da BNCC foi possibilitado a participação da sociedade, no entanto, é justamente a partir dessa segunda versão que UNDIME e CONSED, ao elaborarem o relatório, com base no parecer do Comitê Gestor do MEC, sobre as contribuições dos profissionais para o documento em construção que exclui o Ensino Médio da terceira versão e dá prosseguimento ao processo de aprovação a BNCC do Infantil e do Fundamental deixando a do Ensino Médio em estado de hibernação e somente em 2018 aprovada, o que de certa forma quebra a sequência de continuidade de um documento único para toda a Educação Básica.

No processo de aprovação da BNCC, três conselheiras do Conselho Nacional de Educação (CNE) se posicionaram contra a aprovação do documento da Base de modo fragmentado deixando a BNCC do Ensino Médio para aprovação posterior. A exclusão do Ensino Médio foi um ponto muito forte no voto sobre o Parecer referente a Base, presente nos posicionamentos das conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Márcia Ângela da Silva Aguiar. A título de exemplo vejamos o que diz em seu voto a Conselheira Márcia Ângela da Silva Aguiar:

Declaro meu voto contrário ao Parecer referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentado pelos Conselheiros Relatores da Comissão Bicameral da BNCC, José Francisco Soares e Joaquim José Soares Neto, alegando que o mesmo rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Declaro, ainda, que o Conselho Nacional de Educação, ao aprovar o Anexo (documento - 3ª versão da BNCC) apresentado pelo Ministério da Educação, com lacunas e incompletudes, abdica do seu papel como órgão de Estado; fragiliza a formação integral dos estudantes, além de ferir a autonomia dos profissionais da Educação. Isto posto, reitero meu voto contrário à aprovação da Base Nacional Comum Curricular nos termos dos Parecer, Resolução e Anexos apresentados pelos Conselheiros Relatores. (AGUIAR, 2018, p. 12).

Ainda que vencidas na votação o posicionamento das três conselheiras representam uma boa parte dos profissionais da educação acreditam que a educação não pode gerar desigualdade e nem atender aos caprichos de uma hegemonia que massacra e impõe seu projeto de sociedade.

No ano de 2017 tiveram as audiências públicas nas cinco regiões do Brasil, que ocorreram de 7 de junho à 11 de setembro, como veremos no quadro 1, a seguir:

REGIÃO	LOCAL	Nº PARTICIPANTES	Nº INTERVENÇÕES
Norte	Manaus/AM	228	38
Nordeste	Recife/PE	428	57
Sul	Florianópolis/SC	340	62
Sudeste	São Paulo/SP	491	54
Centro-Oeste	Brasília/DF	220	72

Fonte: portal do MEC

As contribuições orais e escritas nessas audiências seguiram para as sucessivas reuniões organizadas pelo CNE que posterior e esses encontros aprovam a BNCC do Ensino Infantil e Fundamental em dezembro de 2017. O que nos assusta em quanto pesquisadores foi o curto período entre as audiências públicas e a aprovação do documento da Infantil e Fundamental, o que parece demonstrar que a realização das audiências foi um mero rito burocrático para sustentar o discurso que houve participação da sociedade na construção/aprovação da BNCC, dando a entender que ou já se tinha um documento pronto ou se trabalhou muito para cumprir o que se propuseram nas audiências públicas.

No ano seguinte, em 2018, de 11 de maio à 29 de agosto, também foram realizadas as audiências públicas para discutir a BNCC do Ensino Médio, com a participação de entidades públicas e privadas e com muitos profissionais da educação. Ainda que haja uma sensação de democratização as discussões são enviesadas por políticas já estabelecidas por organismos multilaterais (OCDE, BM) que influenciam a elaboração e implementação destas dentro de cada sistema de ensino. Dessa forma, as audiências públicas ocorreram respectivamente nas seguintes regiões:

- ✓ Região Sul em Florianópolis/SC
- ✓ Região Sudeste em São Paulo/SP
- ✓ Região Nordeste Fortaleza/CE
- ✓ Região Norte Belém/PA
- ✓ Região Centro-Oeste Brasília/DF

Esses locais escolhidos em cada região para as audiências públicas demonstram uma estratégia do Governo para apresentar e aprovar, sem muita resistência, a versão da BNCC do Ensino Médio, pois são cidades de fortes alinhamentos políticos com o Governo Federal no ato de tramitação do documento. Essa distribuição das audiências públicas por regiões gera no imaginário popular uma compreensão de diálogo e de participação de todos, quando na verdade, estamos nos referindo a momentos de poucas divagações e participação.

3. OS INTERLOCUTORES DA BNCC: OS INTERESSES DO TERCEIRO SETOR

Durante o processo de elaboração e aprovação da BNCC evidenciou que, além dos interlocutores do Estado representados pelo CNE, CONSED e UNDIME, também demonstrou que o setor privado representado nessa pauta pelo, Instituto Natura e Fundação Leman e Instituto Reúna, tiveram atuação consistente nas discussões para a elaboração da BNCC, de forma que as ideias defendidas por esses estão presentes no texto aprovado, a exemplo da formação técnica para o trabalho.

A formulação e a implementação da BNCC nos sistemas de ensino contaram com o apoio do Movimento pela Base que é definido como:

Um grupo não governamental que, desde 2013, reúne entidades, organizações e pessoas físicas, de diversos setores educacionais, que têm em comum a causa da Base Nacional Comum Curricular. O Movimento pela Base acredita que a BNCC, assim como outras políticas públicas e estratégias, é essencial para melhorar a equidade e a qualidade da Educação do país. O papel do Movimento pela Base é gerar insumos e evidências para qualificar o debate público sobre a causa, observar a qualidade dos processos de construção e implementação do documento, participar dos momentos coletivos de construção desta e de outras políticas correlatas, por meio de leituras críticas, audiências e consultas públicas, zelar pela qualidade e disseminar materiais e informações que apoiem redes e escolas a concretizarem a implementação com foco na aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2019).

Nesse contexto, a BNCC é apresentada como sendo a “solução” para acabar com as desigualdades e trazer a tão sonhada qualidade da Educação Básica no Brasil. Construída segundo o Movimento pela Base, após um longo debate com os profissionais da educação, alunos, pais e com a sociedade em geral. Esse discurso defendido pelo Movimento pela Base não é um discurso hegemônico, mas serve para demonstrar os interesses desses grupos no processo de formulação de um documento oficial normativo que norteará toda a educação básica brasileira, com o intuito de enfatizar que estão todos mobilizados por uma educação de qualidade e eficiente, que ofereça uma educação de qualidade e ao mesmo tempo acabe com as desigualdades educacionais, de acesso, permanência e aprendizagem, existentes no Brasil. Observa-se que a força mobilizadora desses grupos, fundações e institutos nos debates educacionais representam o interesse do vasto mercado que essa área pode oferecer, além de direcionar uma formação escolar para o mercado.

Nos debates, nas reuniões e nos seminários que dispunham sobre a elaboração e, também, da implementação da BNCC teve-se uma participação bastante incrementada por entidades sem fins lucrativos que também fazem parte do Movimento pela Base, estamos nos referindo a Fundação Lemann, Fundação Bradesco, Itaú Social, Instituto Natura, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Reúna e Fundação Santalina dentre outras entidades com influência política e social muito expressiva, e que não somente deram apoio na elaboração dos textos da Base como, também, com possibilidade de atuarem na formulação dos currículos dos sistemas de ensino.

Essa parceria público-privado não cria uma nova pessoa jurídica (Adrião e Peroni, 2009) mas passam a atuar diretamente com o Poder Público definindo e redefinindo ações e políticas que antes era de inteira responsabilidade da administração pública. Essa relação segundo as autoras gera consequências para o campo educacional onde mercado passa a ser o grande termômetro de qualidade e as instituições públicas, no caso as escolas, não deveriam administrar, nem executar as políticas públicas (Adrião e Peroni, 2009). Dessa forma, uma nova configuração é estabelecida e o papel do Estado alterado substancialmente, uma vez que a não caberia a ele executar as políticas públicas transferindo a responsabilidade para o mercado (privatizações) e para o Terceiro Setor, não estatal, público e sem fins lucrativos (Adrião e Peroni, 2009).

É nesse contexto de relação que nos deparamos com os apoiadores/realizadores da reforma curricular apresentado na BNCC, com destaque para os supracitados e apoiadores do Movimento Pela Base, em especial vamos apresentar a participação da Fundação Lemann, Instituto Natura e o Instituto Reúna no processo de elaboração e aprovação da BNCC.

A Fundação Lemann foi fundada em 2002 por Jorge Paulo Lemann um dos homens mais ricos do mundo com o intuito de atuar fortemente na formação de professores, promovendo fortes debates sobre a educação nacional com foco e interesse numa educação de qualidade. O que nos leva a refletir sobre qual a concepção de qualidade estamos falando ou quais os reais interesses que estão por trás dessa motivação em colaborar na política educacional brasileira?

Organizada para pensar na gestão eficiente a Fundação Lemann usa como característica a Nova Gestão Pública (NGP) com foco na eficiência, racionalizando tempo e recursos e atingindo resultados maiores com menores investimentos. Essa racionalização dos recursos numa realidade brasileira onde as escolas já necessitam de mais recursos seria agravar ainda mais as desigualdades existentes no sistema educacional.

Ressalta-se ainda a coordenação da Fundação Lemann no Movimento pela Base, e sua participação direta nos estudos das duas primeiras versões da Base. Segundo (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019) a Fundação Lemann *“por meio do Lemann Center, vinculado à Universidade de Stanford-USA, buscou especialistas, ligados ao Comum Core americano, para revisar a primeira e segunda versão da base”* (p. 08). Esse estudo apresentava a preocupação com as resistências que estavam se afluando por causa do tencionamento político na época, e para que a Base fosse aprovada e, posteriormente implementada, precisava ser bem conduzida.

O Instituto Natura criado em 2010 com uma visão mais voltada para a atuação nos seguimentos educacionais, desenvolve dentro das consultorias pedagógicas realizadas juntos as escolas os modelos de Comunidades de Aprendizagens numa tentativa de aproximar professor e aluno visando o processo ensino e aprendizagem.

As comunidades de aprendizagens desenvolvidas pelo Instituto Natura visa “revolucionar” e transformar as formas de aprendizagem educacionais. Uma ideia que tem o diálogo como ponto central entre os entes inseridos no contexto de aprendizagem. Observa-se nesse movimento do Instituto Natura um processo diferente da Fundação Lemann, pois enquanto a Fundação Lemann trabalha em nível macro, com consultorias e elaboração de documentos referências na política educacional, o Instituto Natura atua no interior das escolas num processo de aplicação daquilo que foi produzido pela fundação Lemann, ou seja, apesar de diferentes se completam.

Essa atuação mais direta nas escolas, do Instituto Natura, nos faz refletir em relação as táticas de venda utilizada por consultores da empresa, de forma que os produtos são oferecidos de forma direto, no contato, no diálogo e nas trocas de experiências. Dessa forma, no campo educacional é muito enfatizado a orientação vocacional, o empreendedorismo, a meritocracia que são formas de responsabilizar os jovens pela sua própria formação sem levar em consideração os fatores sociais que interferem no dia a dia educacional deles.

O Instituto Reúna tem como coordenadora Katia Cristina Stocco Smole que já foi Secretária de Educação Básica no MEC, que tem vasta experiências no campo pedagógico. O Reúna surge com a missão de auxiliar no processo de implementação da BNCC nos sistemas de ensino, construindo para isso, um suporte técnico-pedagógico aos sistemas, às escolas e aos professores.

Esse apoio técnico-pedagógico tem uma forte atuação na produção de materiais que serve para que os professores entendam a base, sem para isso ter que recorrer a fadadas leituras do documento. Além disso, damos destaque para as competências e habilidades exigidas como direitos de aprendizagens na base, organizadas dentro dos conteúdos a serem trabalhados pelos professores em sala de aula. Dessa forma, a atuação do Instituto Reúna vira “aliada” dos professores que estão sobrecarregados de trabalhos em diversas escolas.

Essas entidades supracitadas no texto de elaboração e aprovação do BNCC, trazem em suas ideologias exatamente o que a Base tem a oferecer aos sistemas e as escolas e sobretudo aos professores em relação ao currículo e ao que deve ser ensinado. Detalhar o que precisa ser ensinado é limitar a ação da escola e do professor, é dizer que o professor não tem autonomia para escolher, nem para elaborar seu método de trabalho. Uniformizar as práticas pedagógicas, é antes de qualquer coisa, não respeitar a diversidade existente entre as instituições e também entre o público ao qual se destina.

4. CONCLUSÃO

A ideia de uma Base Nacional Comum não é nova, está presente na CF/88, na LDB/96 e no PNE (2014-2024), ou seja, documentos dos anos 80 e 90 que surgiram no bojo

da reformulação do Estado Brasileiro, mas que ganhou força com o PNE (2014-2024) e entre 2015 e 2018 intensificaram-se as discussões e como consequência da homologaram do documento da BNCC. As discussões foram longas e envolvia projetos hegemônicos de educação e sociedade onde as entidades público-privadas, professores e sociedade civil participaram, com seus representantes nesses debates.

A versão aprovada da BNCC é a chamada terceira versão, que desmembrou a BNCC do Ensino Médio da BNCC do Infantil e Fundamental quebrando assim a ideia de Educação Básica como um todo. É importante ressaltar que ambas passaram por audiências públicas com participação e intervenções da comunidade e de entidades ligadas a educação.

Desde os primeiros debates e das primeiras pautas onde se discutiram a BNCC, tivemos uma presença muito forte dos agentes privados, presentes e atuantes no Movimento Pela Base e, também atuando, após a aprovação do documento, nos sistemas de ensino como apoiadores e implementadores da BNCC. Damos destaque para três desses agentes privados, a saber: a Fundação Lemann, o Instituto Natura e o Instituto Reúna que atuam como apoiadores e implementadores da Base, além de apoio técnico-pedagógico com livros e matérias prontos para serem explorados em sala, o que julgamos ser ofensivo ao trabalho docente.

Dessa forma, analisando as justificativas e argumentações dos defensores da Base, um ponto bastante enfatizado é que a BNCC trará uma solução as mazelas educacionais existentes. As ações facilitadoras dos processos de aprendizagem dos interlocutores do terceiro setor, podem de fato estarem apontando para mercantilização da educação, tirando proveitos de maneira um tanto privilegiada, visto conhecerem os mecanismos de inserção nas políticas governamentais.

Finalmente, concluímos que a implementação da BNCC no formato que foi homologada, pode criar ainda mais desigualdades sociais, haja vista, que as realidades e necessidades educativas das regiões brasileiras são bastante diversas. Nas palavras dos autores concluímos nossa argumentação dizendo que *“Quando são colocados projetos curriculares como forma de proporcionar a igualdade de oportunidades em busca da redução das desigualdades, somos colocados diante de uma proposta ilusória que não consegue se aprofundar no cerne do problema”* (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p. 76).

5. REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. A educação pública e sua relação com o setor privado Implicações para a democracia educacional. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009.

AGUIAR, M. A. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. DOURADO, L. F; AGUIAR, M. A (Orgs): A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectiva. Recife: ANPAE, 2018.

ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876

BALL, S.; MAINARDES, J (Orgs). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BOWE, R.; BALL, S. Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 23 jul. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília, 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.

CURY, C. R. J; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> . Acesso em 31/07/2019.

Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/carta-do-6o-forum-nacional-extraordinario-da-undime> acesso em 21/10/2019 as 16:25. Acesso em 21/10/2019 as 15:42

Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/bahia-recebe-a-iv-reuniao-ordinaria-do-consed>. acesso em 22/10/2019 as 10:15

KRAWCZYK, N (Org.). Sociologia do Ensino Médio: Crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

KUENZER, A.Z. Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LOPES, A. C; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas educacionais de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J (Orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, p. 248-282, 2011.

MACEDO, E. F. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

MACEDO, E. F. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876

MACEDO, E. F. A base é a base. E o currículo o que é?. DOURADO, L. F; AGUIAR, M. A (Orgs): A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectiva. Recife: ANPAE, 2018.

PERONI, V. M. V; LISETTE, M. R. C; ARELARO, R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. RBPAAE - v. 35, n. 1, p. 035 - 056, jan./abr. 2019.

SILVA, M. R. Currículo e Competências: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, K. C. D; SOARES, M. S. A. Sistemas de ensino: legislação e política educacional para a educação básica. Curitiba: InterSaber, 2017

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. Política Educacional. Rio de Janeiro: 4ª edição, editora Lamparina, 2007.

A LINGUAGEM NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM E O PERFIL ATUAL DO ALUNO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

VALDINÉIA PRATES RIBEIRO

RAPHAEL MELZER VIEIRA

JULIANA APARECIDA GABRIEL

Universidade Cruzeiro do Sul

RESUMO: Este artigo apresenta algumas reflexões acerca da linguagem nos ambientes virtuais de aprendizagem. A tecnologia tem interferido, cada vez mais, nas atividades humanas, o que vem acarretando um impacto significativo nas instituições de ensino, as quais precisam aprimorar o entendimento sobre a demanda dos alunos que atendem. Considerando a diversidade presente no perfil atual dos estudantes, é necessário repensar as práticas de ensino-aprendizagem e a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) como fatores fundamentais na melhoria qualitativa do aprendizado dos alunos, notadamente daqueles com necessidade de apoio educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem. Tecnologias da Informação e Comunicação. Aprendizagem

ABSTRACT: This paper presents some thoughts addressing the language in virtual environments of learning. Technology is increasingly interfering in human affairs, which is causing a significant impact on education-

al institutions that have a need to improve the understanding about the demand of their students. Considering the diversity that is a current characteristic of students profile, it is necessary to rethink the teaching-learning practices and the integration of information and communication technologies (ICT's) as key factors in improving the quality of what students learn, especially those in need of educational support.

KEYWORDS: Language. Information and Communication Technologies. Learning.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, pretendemos ressaltar reflexões a respeito da linguagem no ambiente virtual de aprendizagem. O homem tem procurado na tecnologia uma prática social, de modo que todas as ações sejam manifestadas pela linguagem. O crescimento das mídias digitais no campo da comunicação visa uma mediação eletrônica e as manifestações linguísticas acabam gerando uma variação de uso da linguagem.

Os que enfrentam a educação neste início de século não são os mesmos que a enfrentaram em décadas anteriores. O valor do uso das linguagens virtuais articula com as necessidades sociais de cada momento.

Hoje, exige-se das pessoas que vivem em uma sociedade letrada um conhecimento distinto ao de alguns anos atrás.

Nós somos constituídos de linguagem e essa linguagem, algumas vezes, nos direciona não mais a somente escrever, e para isso a educação a distância necessita criar condições para o desenvolvimento de capacidades do uso eficaz da linguagem, de modo que satisfaça as necessidades pessoais e sociais, pois é o uso desta que responde às exigências para uma compreensão eficaz das aprendizagens dos alunos e aprimoramento dos professores que se encontram nesta modalidade de estudo.

As mídias interativas muitas vezes acabam possuindo uma função mediadora no mecanismo eletrônico, o que vem auxiliando na apropriação de uma linguagem moderna e facilitadora.

Simplesmente aprender a escrever não é suficiente para que o indivíduo seja capaz de interferir nas ideias da comunidade em que vive, por isso, o domínio da linguagem é imprescindível para a participação efetiva no meio social. Cada pessoa traz como bagagem a habilidade da linguagem oral, e transformá-la em linguagem escrita é um grande desafio. Faz-se necessário ampliar a linguagem escrita ao ponto de atingir uma boa comunicação interpessoal de forma competente.

2. O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A LINGUAGEM EM UMA PERSPECTIVA VYGOTSKYANA

A linguagem é um sistema simbólico de todos os grupos humanos. Vygotsky (1991) considerava que a associação entre pensamento e a linguagem surgiu na espécie humana por meio das trocas estabelecidas pelo homem por meio do trabalho. Oliveira (1997) descreve que a perspectiva vygotskyana defende a ideia de que o trabalho exigiu do homem a utilização de instrumentos para transformar a natureza; por este motivo, o homem começou a operar com signos e símbolos para se fazer compreender. Oliveira (1997, p.45) considera que *“o surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos, é um momento crucial da espécie humana, momento em que o biológico se transforma em cultural”*.

A linguagem em si é um fenômeno bem complexo. Da mesma maneira, a linguagem virtual corre o risco de ser reducionista. É fato que os recursos linguísticos utilizados na linguagem virtual são articulados de forma subordinada à situação de produção, ou seja, de caráter histórico-social, pois sofre as determinações do contexto. Isto se dá em razão de que as palavras articulam como elementos de um código dentro de uma determinada comunidade e, portanto, mostram as condições de existência material e cultural desta comunidade.

Ainda sobre este tema, Davis (1979 apud Faraco e Tezza, 2003, p. 27) lembra que:

Uma língua não é apenas um conjunto de sinais neutros trocados entre um emissor e um receptor, como se fossemos apenas “aparelhos” de comunicação de mensagens. Na verdade, o conjunto de sinais-conjuntos de sons, no caso da fala, ou de letras, no caso da escrita – é apenas o ponto de partida para o que realmente importa, e o que realmente significa: a intenção de alguém, daquele que fala, ou daquele que escreve.

3. A TECNOLOGIA E O USO DAS LINGUAGENS

O surgimento das novas tecnologias na segunda metade do século XX foi a causa da chamada revolução digital, e os efeitos são uma diversificação de manifestações de linguagem no meio eletrônico. Pode-se dizer que foi configurada uma nova sociedade, denominada sociedade do conhecimento, cuja principal característica seria a possibilidade de acessar grandes quantidades de informações e de interagir com outros coletivos fora do espaço e do tempo. Pensando nesta perspectiva, nesta modalidade de estudo, a linguagem nunca poderá ser engessada, pois a tecnologia é movimento, ou seja, está em constante renovação, já que é sabido que toda ação comunicativa é compreendida como um processo de negociação, a questão da temporalidade é determinante quando nos referimos às ações interativas dentro da interação discursiva.

Desde o início do século XXI, a aceleração tecnológica nos colocou diante de um novo paradigma da comunicação humana, pois o indivíduo não é mais o gerenciador da intercomunicação. Agora, este papel foi direcionado para as mídias que conjugam as vontades humanas na interação verbal (KOCH, 2000). Deve-se perceber que as trocas verbais nos ambientes virtuais de aprendizagens vêm sendo engessadas a um molde que muitas vezes não tem atendido às necessidades dos seus usuários.

4. A LINGUAGEM E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A grande maioria dos trabalhos desenvolvidos na sociedade contemporânea, de cunho linguístico, insiste na importância de utilizar uma linguagem contextualizada como forma de aumentar as possibilidades de comunicação em situações reais.

Essas situações são apontadas como indispensáveis para facilitar experiências com a linguagem virtual, o que favorece tanto a linguagem escrita quanto a linguagem oral.

O que nos diz Vygotsky sobre o papel que desempenha a linguagem na construção do conhecimento?

Ao discutir de que maneira o sujeito internaliza o mundo exterior, para Vygotsky, pensamento e linguagem não são dicotômicos, mas caminham juntos: na interiorização do mundo exterior do outro, são fundamentais para a constituição da consciência. Para ele, o que configura a existência da linguagem é que ela é social e socializada, é ela quem constitui como sujeito e organiza a consciência, o sujeito não interioriza mecanicamente aquilo que vem de fora, mas o tempo todo confronta aquilo que lhe é dirigido.

A linguagem não é só importante no aspecto da comunicação virtual, ela é importante porque faz de nós seres humanos capazes de fazer história e de contar e recontar histórias da nossa língua.

5. O USO DA LINGUAGEM NA COMUNICAÇÃO VIRTUAL

A linguagem é a faculdade exclusiva do ser humano para construir sentido e dar sentido a sua realidade. A linguagem permite que o homem se relacione em uma comunidade, faz com que deixe registro da sua existência e que possa deixar registrada a sua história.

Sendo assim, a linguagem possibilita a criação e/ou construção do sentido em torno de tudo que se desenvolve no mundo. Para dar sentido, são necessários signos, significantes e significados linguísticos que façam possível a compreensão de uma realidade social, por meio de acordos sociais de chamar cada objeto pelo nome que lhe foi atribuído por uma língua, por um idioma (CALSAMIGLIA; TUSÓN, 1999).

Muito tem se estudado a respeito da linguagem na educação a distância, a questão da polidez tem se firmado cada vez mais. Porém, faz-se necessário atentarmos para outro aspecto da linguagem no que diz respeito ao ensino/aprendizagem por meio do uso da linguagem virtual. Nesta concepção, a linguagem passa a ser um instrumento facilitador no processo da comunicação interativa.

A língua é o sistema de códigos estabelecidos por uma comunidade para se comunicar de maneira escrita ou oral, enquanto que a linguagem é a faculdade que o ser humano tem para criar o que chamamos de código, para interpretar estes códigos universais como, por exemplo, a pintura, a arquitetura ou qualquer que seja a expressão artística que vai além de códigos estabelecidos por uma língua.

A linguagem permite simbolizar a realidade de uma maneira universal, permite que nos comuniquemos e interpretemos por meio da compreensão dos signos e dos símbolos das realidades individuais de cada pessoa (HERNÁNDEZ, 2006).

Uma das funções principais da linguagem é a importância que tem no processo de comunicação. No contexto educativo, a comunicação entre professor e aluno é entendida como o processo no qual o docente e o estudante trocam informações e conhecimentos. A

comunicação não necessariamente é oral, ela pode ser também escrita, gestual, visual e até mesmo virtual.

Sabemos que comunicação se dá unicamente por meio da interação entre os pares, seja na linguagem verbal ou não verbal. Para que a comunicação obtenha sucesso, faz-se necessária a compreensão tanto do emissor quanto do receptor. Sugere-se, para isso, ter em conta todo o contexto da conversação. Este processo de análise da mensagem é chamado de interpretação (SERAFINI, 1994).

Interpretar, de acordo com os estudos de Berger e Luckman (2002) sobre a Linguística nos últimos anos, é dar sentido a uma mensagem recebida por qualquer meio, partindo do contexto no qual a mensagem foi emitida, esclarecendo que o contexto não é um lugar, onde os interlocutores trocam informações, se não um elemento dinâmico que atribui qualidades significativas que o ser humano pode utilizar na sua busca de uma interpretação adequada.

Na atualidade, existe uma ciência que estuda as possibilidades do uso da linguagem na comunicação virtual, trata-se da Ciberpragmática, a qual permite fazer uma análise pragmática nas mensagens emitidas nas comunicações virtuais. Sendo assim, a Ciberpragmática permite fazer uma análise em textos escritos como, por exemplo: chats, e-mails e redes sociais, como o Facebook, onde é observado o uso exagerado das pontuações, emoticons, para que se possa analisar e interpretar a intenção comunicativa da comunicação virtual (YUS, 2010).

5.1. O VALOR DO USO DA LINGUAGEM NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO VIRTUAL

Considera-se que o processo de comunicação verbal se apoia em uma série de fatores, são eles: emissor, receptor, referente, canal, códigos e mensagem. Quando tratamos de processo comunicacional, o emissor, quando envia a mensagem, está inserido em determinado contexto e emprega um determinado código, veiculado por meio de um canal, neste caso a internet. A linguagem, acima de qualquer coisa, é o que diferencia o homem dos outros animais. Sem ela, a cultura, a história e a maioria das coisas que fazem do homem o que ele é, não teria sentido, sem os elementos não verbais, a troca de mensagens verbais seria praticamente impossível.

Na linguagem virtual, temos que levar em conta a equação. As emoções são transmitidas e compartilhadas quando não verbais. Na linguagem escrita, uma pessoa pode deixar transpassar seu desânimo, insegurança, nervosismo. Assim, neste tipo de linguagem, o cuidado ao escrever uma mensagem deve ser dobrado, pois a compreensão desta depende muito do receptor, é comum neste caso pensar que o emissor da mensagem está nervoso quando na realidade não está. Na linguagem virtual ocorre muito de querer ou até mesmo transmitir uma emoção que não é a real.

Uma mensagem pode apresentar muitos significados, dependendo da sua finalidade. Ela pode exprimir sentimentos, emoções, desejos; para transmitir um conteúdo mais formal, intelectualizado, para aproximar ou rejeitar contatos, conquistar ou hostilizar pessoas. A compreensão do sentido de uma dada mensagem dependerá sempre de sua finalidade.

A interação humana deve sua existência à linguagem. A capacidade de comunicar-se é inerente da espécie humana, ela permitiu desenvolver civilizações e superou esferas geográficas, por meio da tecnologia dos últimos tempos, e a linguagem acompanhou a modernidade, mas sempre terá a mesma função, a menos que as tecnologias nos façam capazes de manejar uma linguagem telepática.

5.2. A COMUNICAÇÃO VIRTUAL EXERCIDA NA DISCIPLINA “PRODUÇÃO ORAL” DOS CURSOS DE LETRAS DA UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL

Um exemplo a ser citado no presente artigo é a disciplina “Produção Oral”, realizada semestralmente dentro das turmas do Curso de Letras da Universidade Cruzeiro do Sul, na qual há três idiomas ofertados, inglês, espanhol e japonês. A disciplina, que ocorre em todos os idiomas citados, vêm traçando um caminho inovador na questão interativa de aprendizagem de língua estrangeira em ambientes virtuais, pois possibilita que o discente possa interagir integralmente na língua estrangeira com o tutor responsável pela disciplina, focando principalmente na prática pedagógica de como um professor pode trabalhar a oralidade (que compreende tanto fala quanto compreensão auditiva) com seus alunos, já que o público-alvo é majoritariamente de futuros docentes ou de quem já atua lecionando o idioma, mas ainda não possui titulação acadêmica, principalmente na língua japonesa.

Posto isso, para que os alunos participantes das sessões de Produção Oral tenham um aprendizado consolidado e máximo grau de aproveitamento, nos valem dos princípios da andragogia como base para realizar a interação comunicacional, podendo destacar dentre tais pontos a busca da autonomia para trabalhar com a língua alvo, já que como diz Confortin (2014):

Na Andragogia, a aprendizagem é focada mais naquilo que é necessário à vivência do aluno na sociedade, com propostas de atividades que envolvem ações do cotidiano que irão ajudá-lo a enfrentar problemas reais. Dessa forma, o aluno é um agente de sua aprendizagem, interagindo e se apropriando de saberes que contribuem para sua autonomia.

Dessa forma o trabalho realizado pelos tutores e professores responsáveis através da disciplina de Produção Oral capacita esses discentes a serem professores que não dependam integralmente de ferramentas auxiliares para que sejam capazes de trabalhar a oralidade com seus alunos, já que um docente que tenha além da proficiência na língua estrangeira, a habilidade de interagir de forma bem articulada e sem travas passa muito mais confiança e credibilidade do seu ensino.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou discutir aspectos conceituais relacionados à linguagem, à comunicação, à inserção de tecnologias no ensino-aprendizagem e à diversidade no perfil dos alunos a partir de uma perspectiva sócio-interacionista. Especificamente, considerou-se a abordagem vygotskyana, que enfatiza o contexto histórico-social de produção da linguagem e para a qual as palavras são articuladas como elementos de um código dentro de uma determinada comunidade e, portanto, mostram as condições de existência material e cultural desta comunidade.

Diante destes elementos, foram desenvolvidas conexões sobre a linguagem, TIC's e ambientes virtuais de aprendizagem, tais como: a importância de utilizar uma linguagem contextualizada como forma de aumentar as possibilidades de comunicação em situações reais; a linguagem compreendida como um instrumento facilitador no processo da comunicação interativa; o impedimento de engessar a linguagem, pois a tecnologia é movimento, ou seja, está em constante renovação; a clareza de que as formas tradicionais de escolarização já não são mais suficientemente adequadas para atender a diversidade de alunos em instituições de ensino, requerendo um ajuste do sistema educativo como a inserção de TIC's; as instituições como governos e educadores conscientes de que o uso das TIC's no sistema educativo melhora a qualidade da aprendizagem; a necessidade de uma educação inclusiva considerando que a diversidade faz parte do ser humano, pois cada pessoa tem suas próprias características evolutivas, diferentes ritmos de aprendizagem, que junto com seu contexto se traduz em diferentes interesses acadêmicos, expectativas e projetos de vida.

Para o futuro, há uma série de desafios a serem superados. Inicialmente, é necessária uma mudança de mentalidade, na qual paradigmas tradicionais de ensino-aprendizagem sejam revistos e possam considerar aqueles que colocam o aluno no centro do processo. Isto contribui para que se possa superar uma concepção hierarquizada dentro da sala de aula – virtual ou não – na qual o aluno é sujeito passivo das práticas pedagógicas do professor. Tal conformação exigiria um importante amadurecimento de ambas as partes. Em diversos contextos, tanto professores quanto alunos não estão preparados para tanto. Para superar este gargalo, desenvolver competências nas instituições de ensino e sensibilizar o aluno para a importância do conhecimento na economia da informação parecem ser passos de um caminho a ser trilhado para que se construa uma nova realidade de desenvolvimento de pessoas. As instituições de ensino são um *locus* importante para tanto; e as tecnologias da informação e comunicação e os ambientes virtuais de aprendizagem podem ter efeitos multiplicadores significativos para uma educação inclusiva, tendo em vista uma sociedade igualmente democrática e inclusiva.

E uma das ferramentas apresentadas para esse fim é a disciplina de Produção Oral, trabalhada nos cursos de Letras da Universidade Cruzeiro do Sul, que possibilita, então,

um contato que os alunos possam ter com os docentes de forma diretiva, em vez de simplesmente participar de uma aula de forma passiva, que não capacita o aluno como produtor de conhecimento, e sim como reprodutor. Portanto, o papel exercido pelos docentes na Universidade tem como objetivo, por exemplo, a formação desses futuros profissionais das Letras que sejam sujeitos pensantes capazes de construir uma jornada que fomente o pensamento crítico.

7. REFERÊNCIAS

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARRERAS, J. S. **Aproximación a la diversidad**: algunas consideraciones teóricas. In: Illán, N.; García, A. (coords.). *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria*: retos educativos para el siglo XXI. Málaga: Aljibe, pp.19-35. 1997.

CALSAMIGLIA, HELENE Y TUSÓN AMPARO. **Las cosas del decir**. *Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel 1999.

CONFORTIN, Helena. **O Aprendizado de Língua Estrangeira por Adultos**: Reflexões Necessárias. In: PERSPECTIVA, Erechim. v.37, n.140, p.7-18, dezembro 2013.

DAVIS, F. **A comunicação não-verbal**. Trad. Antonio Dimas. 6. ed. São Paulo: Summus, 1979, p. 196.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. **Falando e escrevendo**. *Oficina de Texto*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-46.

DÍEZ ALVAREZ, A. Y HUETE ANTÓN, S. **Educar en la diversidad**. *Educar Hoy*, 60, 1997, p. 15-17.

GALLARDO, R. M. **Gradación de las medidas de tratamiento de la diversidad**. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 1999, p.13-16.

HERNÁNDEZ, G. **Miradas Constructivistas en Educación**. México: Paidós, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 3º. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 6ed. São Paulo: Globo, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YUS, F. **Ciberpragmática**: El uso del lenguaje en Internet. Barcelona: Ariel, 2010

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLA DE UMA COMUNIDADE RURAL NO SEMIÁRIDO BAIANO

**AUSELITA DOS SANTOS COELHO
BRITO¹**

JULIMAR SANTIAGO ROCHA²

RESUMO: O artigo se debruça em refletir sobre o desenvolvimento de uma consciência ecológica acerca do reflorestamento de plantas nativas, numa perspectiva de compreensão ambiental e compromisso com a vida no futuro. Diante dos problemas de desmatamento no território brasileiro, e a exploração dos recursos naturais, surge a necessidade da investigação da seguinte questão: Quais as percepções dos professores e alunos integrantes da Comunidade Rural Lagoa das Areias de uma escola em território rural em Juazeiro, na Bahia, sobre educação ambiental? A organização metodológica do estudo é de abordagem qualitativa, tendo a pesquisa de campo como procedimento técnico. As informações foram coletadas através de um questionário cuja compreensão foi realizada pela Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bardin (2011) que visa descrever o conteúdo das mensagens, bem como interpretar os ditos dos sujeitos, fazendo as devidas inferências. A escolha dos participantes se deu de maneira voluntária, sendo escolhidos alunos e professores somente de uma comunidade, para compreender acerca

das suas percepções a partir de um único lugar. Reflete-se a partir de teóricos como: Carvalho (2012), Jacobi (2003) e Freire (1981). Os resultados mostram que o educador desempenha um papel influente na formação de valores e opinião de cada cidadão, neste elo entre a natureza e o humano no processo ensino-aprendizagem. É preciso uma ampliação maior de conhecimentos sobre os problemas ambientais, em razão disso, é imprescindível a busca de cooperação com órgãos públicos no desenvolvimento de projetos que promovam o desenvolvimento sustentável e que as crianças, desde cedo, tenham uma conscientização sobre o meio que habitam. Acredita-se no poderio da educação em transformar vidas no planeta, formando sujeitos reflexivos, ativos e aptos a compreender o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental. Meio ambiente. Consciência.

ABSTRACT: The article focuses on reflecting on the development of an ecological awareness about the reforestation of native plants, in a perspective of environmental understanding and compromise to life in the future. In view of the problems of deforestation in the Brazilian territory, and the exploration of natural resources, the need to investigate the following question arises: What are the perceptions of teachers and students who

1 Especialista em Educação Ambiental Interdisciplinar – Universidade do Vale do São Francisco (UNIVASF). Professora da Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC-BA).

2 Mestra em Educação de Jovens e Adultos - Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora orientadora do Curso de Especialização em Educação Ambiental, UIVASF. Professora na Secretaria Municipal de Educação em Salvador-BA.

are members of the Lagoa das Areias Rural Community of a school in rural territory in Juazeiro, Bahia about environmental education? The methodological organization of the study has a qualitative approach, with field research as a technical procedure. The information was collected through a questionnaire whose understanding was carried out by the Content Analysis (CA), proposed by Bardin (2011), which aims to describe the content of the messages, as well as to interpret the subjects' sayings, making the necessary inferences. The choice of participants was made voluntarily, with students and teachers chosen from only one community, to understand about their perceptions from a single place. It is reflected from theorists such as: Carvalho (2012), Jacobi (2003) and Freire (1981). The results show that the educator plays an influential role in the formation of values and opinions of each citizen, in this link between nature and the human in the teaching-learning process. There is a need for a greater expansion of knowledge about environmental problems. For this reason, it is essential to seek cooperation with public agencies in the development of projects that promote sustainable development and that children, from an early age, have an awareness of the environment they inhabit. We believe in the power of education to transform lives on the planet, forming people reflexive, active and able to understand the world.

KEYWORDS: Environmental education. Environment. Consciousness.

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, a educação ambiental esteve presente na vida dos seres humanos mesmo que de modo indireto, já que a sobrevivência da sociedade sempre foi submetida a natureza, bem como, observa-se no decorrer do tempo, que o próprio corpo social buscou formas, e de certa forma, através de estudos, um aprimoramento para utilização do meio ambiente. Não obstante, ao observar a historicidade dos acontecimentos, constatam-se a incoerência e o paradoxo dos homens que intervêm, abusam e destroem os recursos naturais pelo domínio, sobretudo em tempos hodiernos, do capitalismo. Dessa forma, é pertinente destacar a preocupação de preservar a natureza, sinalizando para o homem enquanto responsável por construir e transformar os espaços que o cercam, podendo realizar ações construtivas, como também destrutivas, afetando a humanidade e a natureza.

Inferindo acerca da esfera destrutiva, encontramos os problemas vigentes, especialmente no Brasil, relacionados ao desmatamento, a exploração e a aniquilação dos espaços naturais, que vêm aumentando, em linhas gerais pelas emissões de gases responsáveis pelo aquecimento global, colaborando para as mudanças climáticas que atingem a população. Nessa seara problemática, uma das ferramentas indispensáveis para, se não a resolução, mas pelo menos a mitigação dos processos destrutivos, tem sido a educação ambiental na construção de sujeitos conscientes.

Em linhas gerais, o artigo tem como objetivo discutir acerca das percepções de professores e alunos do ensino fundamental II, relacionadas à educação ambiental na escola da comunidade Mandacaru no Município de Juazeiro-BA. Salientando-se que, os alunos participantes da pesquisa são da Comunidade Lagoa das Areias. Para tanto, refletiu-se sobre o desenvolvimento de uma consciência ecológica acerca do reflorestamento de plantas

nativas, numa perspectiva de compreensão ambiental e compromisso com a vida no futuro. A partir dessa perspectiva, faz-se necessário a reflexão de temáticas interdisciplinares, de inovação da prática pedagógica, de modo a conhecer e analisar o processo histórico da educação ambiental, tendo em vista, o desempenho de novas competências e habilidades e a possibilidade de reverter um cenário tão consternado.

Partindo desse pressuposto, abordar a temática a partir da experiência de sujeitos pertencentes à escola da Comunidade de Mandacaru, tendo em vista o avanço de novos saberes e competências, abordando aspectos sociais, culturais, ambientais e econômicos ao longo da história. Nesse contexto, foi observado que a comunidade conta com a parceria de políticas de doação de mudas de uma empresa industrial, em que visa atender projetos de arborização em escolas, universidades, condomínios e áreas rurais, objetivando uma maior sensibilização da população e os benefícios para a vida no planeta. O apoio da Secretaria de Meio Ambiente e Ordenamento Urbano do município de Juazeiro-BA, tem sido suporte junto as Comunidades do Vale do São Francisco, desenvolvendo intervenções nas questões ambientais, como também, palestras, plantio de mudas e roda de conversas nas escolas.

A questão norteadora desse trabalho foi: quais as percepções dos professores de uma escola em território rural de Juazeiro – BA sobre educação ambiental, assim como de alunos da Comunidade Rural Lagoa das Areias atendidos por tal instituição? Dessa forma, especificamente, buscou-se observar o envolvimento no espaço formal no desenvolvimento sobre entendimento consciente de uma comunidade ecológica, despertando aos educandos a respeito da relevância de ações de sustentabilidade do ambiente.

Assim, um dos desafios primordiais permeia a reflexão desde a formação inicial em espaços educativos, a medida que a problemática reflete-se nas mudanças no processo de formação de consciência ecológica. Dito isso e tendo os educadores como orientadores, os quais farão parte deste processo educativo poder-se-á constituir, assim, uma aprendizagem significativa contribuindo para um universo modificado.

O estudo objeto é de abordagem qualitativa, mais especificamente pesquisa de campo. Na visão de Minayo (1993) a pesquisa é a descoberta da realidade, podendo ser a melhor abordagem para a compreensão da análise do contexto. Para coletar os dados foram utilizados como instrumentos: questionários estruturados com os participantes, sendo realizada a compreensão das informações coletadas a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011).

O referido artigo é fruto do Curso de Especialização em Educação Ambiental Interdisciplinar promovido pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), em parceria Secretaria de Educação à Distância (SEAD) e do Programa Escola Verde (PEV) em ações de capacitação e formação de professores da Educação Básica, da região do Vale do São Francisco.

O trabalho está organizado de modo que a introdução revela a problemática central e a justificativa do trabalho. Em seguida, o percurso metodológico e caracterização do lócus da pesquisa. Depois uma reflexão teórica sobre o desmatamento no Brasil e a educação ambiental, com um breve histórico e marcos legais, e sua aplicabilidade nas escolas. E a discussão dos resultados obtidos acerca das percepções dos sujeitos participantes sobre educação ambiental em escola do semiárido baiano. Finalizamos com considerações, seguidas pelas referências do estudo.

METODOLOGIA

O estudo em questão é de abordagem qualitativa, mais especificamente pesquisa de campo. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134), “na pesquisa qualitativa a investigação é descritiva, a fonte direta de dados é o ambiente natural e os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados”. Para coletar os dados, foram utilizados como instrumentos dois questionários estruturados, realizados com estudantes e professores da escola presente na comunidade. Dessa maneira, buscou-se uma análise em relação ao objeto em estudo para subseqüentemente, a coleta dos dados, um paralelo com rupturas, permanências e continuidade quanto à preocupação com o ambiente.

No primeiro momento, foi realizada uma visita na escola com a devida autorização para aplicação do estudo em questão. No segundo momento, foram realizadas os contatos com 4 professores e 5 alunos do ensino fundamental II, de modo a extrair uma amostra referente as práticas e reflexões de educação ambiental. Todos os participantes confirmaram suas participações de maneira voluntária, através da assinatura do Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (TCLE). De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.16) “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”.

O questionário estruturado aplicado com os professores foi organizado em cinco perguntas, nas quais se voltaram para, as práticas pedagógicas de educação ambiental, os temas acerca de meio ambiente que os alunos mais sinalizam interesse, sugestões para melhorar o meio ambiente, se os alunos têm conhecimento em relação a fauna e flora da comunidade e as ações realizadas pela escola relacionado ao desmatamento da comunidade. O questionário estruturado aplicado com os alunos foi composto de seis questões, em que se buscou investigar sobre o que compreendem por educação ambiental, os temas que gostariam de estudar sobre meio ambiente, as plantas e animais da caatinga que conhecem, o que entendem por desmatamento e o que sugerem para melhorar o problema do desmatamento.

Vale ressaltar que, nesta pesquisa de campo contou com o apoio de 09 sujeitos participantes. Objetivando a preservação do anonimato, foram identificados assim: para pro-

fessor (a letra P+ a inicial da sua disciplina) e para o aluno (letra A seguido de um número), conforme a tabela abaixo.

Tabela 1 - Sujeitos participantes da pesquisa

PROFESSOR	ALUNO
PG	A1
PC	A2
PM	A3
PH	A4
	A5

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Para análise dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo segundo Bardin (2011) no seguinte formato e metodologia: criação/elaboração de indicadores analíticos de acordo com as perguntas dos questionários devidamente aplicados e objetivos específicos preestabelecidos pelo pesquisador. Sendo que estes indicadores analíticos estão dispostos em sequência lógica para facilitar o processo de entendimento e compreensão dos resultados da pesquisa de maneira geral e especializada.

O lócus da pesquisa de campo: Comunidade de Lagoa das Areias no município de Juazeiro-BA

Juazeiro é uma cidade do Submédio São Francisco, no Semiárido brasileiro no sertão nordestino, limita-se ao leste com a cidade de Curaça-BA, ao oeste com Sobradinho-BA, ao sul com Jaguarari-BA e ao norte com Petrolina-PE, aproximadamente a 500 quilômetros de Salvador, como demonstra na Figura 1:

Figura 1: Mapa de Juazeiro e seus limites



Fonte: A Cara do Interior Blogspot.

A área territorial de Juazeiro começou a ser percorrido desde 1596 pelo bandeirante Belquior Dias Moreira. Em 1706, uma missão franciscana chegou à região, catequizando os povos indígenas. Passando a ser cidade através da Lei n.º 1.814 de 15 de julho de 1878. Destaca-se na produção de açúcar e álcool, como também, na agricultura irrigada, considerada Polo produtor e exportador de frutas da região do Vale do São Francisco. Conseqüentemente, há um desenvolvimento econômico, todavia, a vegetação sofre com as ações do homem.

O Território de Juazeiro está todo sob o predomínio do Bioma Caatinga, mas a cobertura vegetal desse Bioma já se apresenta em grande parte com Áreas Antropizadas e com Tensão Ecológica, isto demonstrando que, nele, o Bioma está intensamente afetado pelas atividades humanas, com forte degradação dos solos pelo uso intensivo da irrigação e desmatamento das matas ciliares. (Carvalho 2012, p.153)

Neste contexto, encontra-se a Comunidade Lagoa das Areias localizada a cerca de 15 km do município de Juazeiro-BA, possui em média 100 habitantes, clima semiárido com ocorrências de chuvas variadas. Assim, a população tem como principal fonte de subsistência o abastecimento de água do Rio São Francisco, a Caatinga é a vegetação que predomina na região, Bioma exclusivamente brasileiro, apesar de aspectos de desertificação na localidade, encontram-se espécies de vegetação, como: juazeiro, mandacaru, coroa de frade, umbu, xique-xique e outras.

A região preserva as manifestações culturais tradicionais como o São Gonçalo, uma dança com passos variados, assim também como o Reisado, onde os saberes são transmitidos de geração a geração.

DESMATAMENTO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: BREVE HISTÓRICO E MARCOS LEGAIS

Historicamente, e em linhas gerais, a Educação Ambiental, mesmo que indiretamente, sempre esteve presente na vida dos seres humanos, uma vez que, para a sobrevivência destes a dependência da natureza também sempre reverberou e para isso evidencia-se que foram necessários a longo do tempo, estudos, aprimoramento de técnicas, recursos, entre outros, para que se pudesse utilizar e até “dominar” em algum ponto a seara natural. Dessa forma, delimitada sob outra vertente de estudo, a educação ambiental mostra-se ao mesmo tempo em que é contemporânea também tem seu fulcro em tempos passados.

A partir do século XV, com a colonização europeia no território brasileiro, há o princípio da devastação dos recursos naturais, ou seja, a primeira atividade econômica, o pau brasil. Após a exploração da Mata Atlântica, a Floresta Amazônica começou a sofrer com o

desmate ilegal das árvores. Nesse seguimento o desmatamento espalhou-se rapidamente no país, a derrubada predatória, como também no setor agrícola.

Durante os séculos XVI a XVII a exploração da lavoura canavieira, o cultivo da planta se desenvolveu melhor na região nordeste, principalmente nos estados da Bahia e Pernambuco, devido ao solo massapê, predominando assim, a economia brasileira, com uma lucratividade no mercado externo europeu. Com a invasão holandesa no Brasil, os holandeses conseguiram experiências no cultivo da cana, expulsos da Colônia, levaram essa experiência para as Antilhas.

Os impactos ambientais da cana de açúcar, são as queimadas, poluindo o meio ambiente, aumentando a emissão de gases no efeito estufa na atmosfera e os transtornos causados a população pela fumaça. De acordo com a Revista Cultivar (2012), o setor agrícola no plantio da cana de açúcar, vem aumentando, para a obtenção do álcool/etanol combustível, fonte de energia renovável.

A partir do século XVIII, um novo ciclo econômico surgiu no país, a extração do ouro nos estados de Minas Gerais, Pará e Mato Grosso trazendo desenvolvimento socioeconômico e impactos negativos aos recursos hídricos, devido ao alto consumo e contaminação de água, perda da fertilidade do solo e da biodiversidade. Desta forma, a mineração resultou em um processo de contaminação do solo, diversas áreas foram desmatadas, causando sérios problemas a fauna e a flora.

Vale lembrar que a partir do século XIX, a atividade monocultora predominante no território brasileiro foi o café, particularmente no estado de São Paulo, no Vale do Paraíba, no decorrer de duas décadas, a produção do Vale do Paraíba, começa a entrar em decadência, devido ao esgotamento do solo, dos desequilíbrios climáticos, como também a mão de obra escrava. Contudo, a região Oeste de São Paulo seguia em frente, principal exportador do café do Brasil. Com a superprodução, e a crise de 1929 nos Estados Unidos da América, o presidente da República, Getúlio Vargas, autorizou a queima de milhões de sacas de café, com o intuito de redução da oferta e melhoria dos preços.

O Brasil ainda tem como base do modelo econômico aquele do passado, de modo que ser humano acaba carregando em muitos graus esta forma de pensar e agir no meio o qual está inserido. Por conseguinte, acrescenta-se que, com o crescimento da urbanização, há uma redução demasiadamente acelerada da área verde, devido as construções de residências, condomínios e indústrias nas cidades. Diante disso, um fator determinante no desmate de florestas são as queimadas, os incêndios por motivo de cultivo. O corolários desses acontecimentos engendra problemáticas consequentes e gravíssimas, como a manifestação de dificuldades na saúde da população, da plantações, bem como da fauna. Além disso, destaca-se que as queimadas são as responsáveis pelo efeito estufa no nosso planeta, favorecendo o aquecimento global e contribuindo cada vez mais para a destruição planetária.

Segundo dados registrados, o desmatamento na Amazônia Legal houve um aumento de 183% com relação ao ano anterior, no mesmo mês. Ainda nessa região, nas áreas que apresentam alerta de desmatamento, nesse período, aumentou-se 85,3%, atingindo no total um espaço de 9.165,6 quilômetros quadrados. Conforme divulgado pelo sistema de detecção (Detecção de Desmatamento em Tempo Real), do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inep). É importante ressaltar o auxílio das ações de fiscalização do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA) no combate ao desmatamento.

A partir da Conferência de Estocolmo (1972) resultou a declaração sobre o Ambiente Humano, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) passou a assumir as discussões regionais e internacionais da Educação Ambiental. O homem é responsável por construir e transformar os espaços que o cerca, podendo ser ações positivas como também negativas, prejudicando ele mesmo, ao ser humano e ao meio ambiente. Assim, com a Primeira Conferência Intergovernamental em Tbilisi na Geórgia (1977), foi primordial o foco interdisciplinar e materiais educativos do meio ambiente. No período de 1983 a 1987 a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu um documento “Nosso futuro Comum” com foco no desenvolvimento sustentável.

Na concepção da Constituição Federal de 1988, no artigo 225, inciso VI a Educação Ambiental foi incluída a fim de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para o cuidado do meio ambiente” (2010.p.143). Um dos órgãos responsáveis que assegura a proteção dos recursos naturais renováveis em todo território nacional, é o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA), através da Lei 7.735/1989.

Devido a extensão territorial brasileira, sobrecarrega as funções fiscalizadoras do IBAMA, com isso, foi aprovada a lei com 11.284/2006, normalizando a descentralização da União para os Estados e municípios. Vale salientar, que os crimes cometidos sobre desmatamento, incêndios, extração de madeira, a cada momento, tem sido presente no Brasil, mas a política da Legislação Florestal tem buscado fiscalizar esses crimes ambientais.

Em 1992, aconteceu no Rio de Janeiro a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e desenvolvimento, também conhecida como ECO 92, produziu um documento a Agenda 21, assinada por 179 países, uma educação voltada para a sustentabilidade, numa consciência ética e crítica.

É importante destacar que a Agenda 21 marcou o início de uma nova ordem mundial em defesa do desenvolvimento sustentável, abordando questões voltadas para a integração das nações em defesa do crescimento sustentável com parcerias e diálogos, como também as práticas desempenhadas pelo homem em relação à natureza e preocupação com o futuro da humanidade.

O estudo da Agenda 21 está pautado em seções como dimensões sociais e econômicas no que diz respeito aos problemas da humanidade e a união de todas as nações no desenvolvimento sustentável. Tendo como base em seus programas o desenvolvimento

sustentável através do comércio, estabelecendo um apoio recíproco entre comércio e meio ambiente, com implantação de políticas públicas que incentive este desenvolvimento, tendo equilíbrio na produção e consumo para não danificar o meio ambiente.

A saúde do ser humano depende do meio em que vive, por isso a Agenda 21 proporciona a melhoria da qualidade social, econômica e ambiental, visando implementar pesquisas e projetos relacionados a conservação e desenvolvimento sustentável de todos os tipos de florestas e as medidas preventivas do uso da terra. Os recursos naturais nesse contexto adquirem grande significado para a saúde humana, uma vez que são e podem ser utilizados como medicina alternativa levando a cura de patologias.

Na Conferência das Nações Unidas Rio+ 20, um dos principais objetivos foi à reafirmação da participação dos países no desenvolvimento sustentável no planeta Terra. Uma das conquistas foi a aprovação da Lei 9.795/99 instituindo a política ambiental, normatizando a Educação Ambiental no Brasil, ainda necessita de práticas de políticas públicas com ações desenvolvidas no sentido do uso sustentável dos recursos naturais, proporcionando possibilidades para as gerações futuras na sociedade brasileira. Todavia, a aplicabilidade da lei em todas as escolas é um passo importante para o ensino de métodos de preservação e o processo de reciclagem, uma consciência ambiental dos educandos sobre a relevância da degradação ambiental.

Considerando as discussões referentes aos estudos ambientais, em setembro de 2015 líderes mundiais de diversos países se reuniram na sede da Organização das Nações Unidas em Nova York, aprovando a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, composta por várias metas, como a erradicação da pobreza, da fome, sendo um dos desafios global, diminuindo as desigualdades sociais, tendo os seus direitos humanos respeitados, vivendo em harmonia em um mundo saudável.

Dito isso, evidencia-se o significado da pesquisa nas questões ambientais, as possibilidades de estudos voltados para a investigação, conhecimentos e análise de informações, buscando um aprofundamento no processo histórico e nas relações socioambientais, proporcionando uma sensibilização melhor nos espaços formais e não formais. Assim, o Bioma Caatinga é predominante na nossa região, é necessário que a sociedade civil participe das atividades da questão ambiental e que na verdade seja cumprida a Lei 9.795/99.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS

Nas últimas décadas, a Educação Ambiental vem ganhando ênfase no seu crescimento e alguns governantes estão mais empenhados nessa questão. Percebe-se, já que, os elementos naturais, como a água, o ar e a terra dão condições à existência da vida no planeta, conseqüentemente acarreta a todos os seres humanos que sejam responsáveis pela preservação do meio em que vivem. Desse modo, a situação do problema da instabi-

lidade ambiental é complexa, visto que, falta conhecimento no processo histórico de suas origens.

A Educação Ambiental surge com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) em 1997, numa perspectiva de transversalidade, no sentido de envolvimento nos níveis de ensino da educação básica e nas universidades, integradas com todas as disciplinas escolares, no sentido de tornar-se consciente o cidadão na preservação dos recursos da natureza (BRASIL, 1997). Mesmo com os PCN'S, percebe-se a aplicação de conteúdos fragmentados nas Instituições escolares de uma forma descontextualizada. A implantação da Educação ambiental é essencial desde a universidade e que os professores tenham formação continuada para que possam trabalhar esses conhecimentos na prática pedagógica.

É relevante a definição de políticas públicas numa dimensão social e que envolva todas as modalidades de ensino, em um modelo interdisciplinar nos espaços formais e não formais. Sendo assim, a prática pedagógica inovadora com sujeitos participantes na construção de novos saberes, valorizando os conhecimentos prévios dos atores da educação.

Segundo (Jacobi, 2003), o entendimento de sustentabilidade resulta, portanto, uma inter-relação indispensável de justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e a interrupção com o atual padrão de desenvolvimento. Desta forma, o ambiente escolar é um espaço onde se constrói conhecimentos e a Educação Ambiental transforma o comportamento dos cidadãos inseridos na sociedade.

Conforme Carvalho (2012. p.183) “O grande desafio da EA é, pois, ir além da aprendizagem comportamental, empregando-se na construção de uma cultura cidadã e na formação de comportamentos ecológicos”. Neste processo de educação ambiental, o professor desenvolve um papel importante na formação de valores e opinião de cada cidadão, neste elo entre a natureza e o humano no processo ensino aprendizagem. É notório que um país com tantas riquezas naturais, é essencial o fomento de políticas públicas no sistema educacional, tendo como objetivos o incentivo e a compreensão do meio ambiente como um todo, respeitando as particularidades regionais e a pluralidade cultural.

A Escola, lugar de desafios e formação humana que está inserida em modelos contextualizados histórico e culturalmente numa perspectiva interdisciplinar. Diante desse pressuposto os saberes são produzidos pelo próprio sujeito, esses atores sociais são interdependentes nos processos sociais e naturais.

É preciso uma ampliação de conhecimentos sobre as questões ambientais, por isso faz-se necessário a busca de parcerias com órgãos públicos no desenvolvimento de projetos que promova o desenvolvimento sustentável e que as crianças desde cedo tenham uma conscientização sobre o meio ambiente. Acredita-se no poder da educação em transformar vidas no planeta, através do processo ensino aprendizagem, formando sujeitos críticos capazes de compreender o mundo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa em estudo caracteriza-se pelas percepções dos sujeitos participantes, como também com base em abordagens teóricas, trazendo conhecimentos acerca da Educação Ambiental. Para tanto, contou com uma amostra de 4 professores e 5 alunos do ensino fundamental II, sendo identificados através de siglas, conforme a tabela 1. Desse modo, serão discutidas as principais ideias, extraídas dos questionários aplicados.

Ao questionar os professores como estão trabalhando educação ambiental, eles sinalizam que:

Trabalho voltado para a preservação e conservação do ambiente ao seu entorno e observando como o mundo se encontra nessa relação. (PM)

Como sou professor da área de Geografia, trabalho juntamente com os conteúdos do currículo escolar. Por exemplo: as paisagens naturais e as transformadas, os poluentes, os gases, o efeito estufa, a questão das consequências das indústrias entre outros. (PG)

Através de leituras e interpretação de materiais relacionada a biodiversidade e as diferentes formas de vida. (PC)

A melhor saída para se trabalhar a Educação Ambiental é estimular o interesse pelas causas ecológicas e a integração sustentável do ser humano em relação ao meio ambiente. (PH)

Carvalho (2012) destaca a importância do envolvimento dos educadores no sentido de cultivar as ideias de sensibilização em suas ações pedagógicas para que os educandos tornem-se sujeitos ecológicos. Nesse sentido, ao serem questionados sobre as temáticas relacionadas a educação ambiental que mais os alunos se mostram interessados, os professores sinalizaram para: desmatamento, lixo, questões sobre a água, conservação da biodiversidade e caatinga.

Segundo Jacobi (2003), o entendimento de sustentabilidade resulta, portanto, uma inter-relação indispensável de uma política com base na justiça social, nas condições de saúde da população e a estabilidade ambiental. Dessa forma, o ambiente escolar é um espaço onde se constrói conhecimentos, troca de diálogos e proporciona modificações de atitudes dos cidadãos inseridos na sociedade.

Os alunos ao serem questionados sobre o que entendiam por educação ambiental, eles responderam que:

Educação ambiental é tudo que existe no planeta. (A1)

É estudar as plantas, os animais, tudo que existe no ambiente. (A2)

É onde se estuda o meio ambiente. (A3)

É uma educação voltada para a natureza. (A4)

Não jogar lixo na rua, nos rios. (A5)

Na visão de Freire (1981), as mudanças do ser humano começam gradualmente para alcançar uma totalidade, é fundamental uma conscientização crítica das coisas do mundo que nos cercam para enfrentarmos os desafios na coletividade. De maneira análoga, os alunos apresentaram que conhecem espécies da caatinga, tanto relacionadas a fauna e a flora, isso indica que o conhecimento parte da própria realidade. Assim, como preocupados com as condições ambientais, sinalizando para o desmatamento na comunidade.

Pensando em algo mais palpável, os alunos foram questionados de quais sugestões eles dariam para amenizar o desmatamento, nos quais responderam:

Cada um fazendo sua parte. (A1)

Primeiro precisa começar por nós mesmos, a consciência é de cada um. (A2)

Acho que deveria partir de cada pessoa primeiro porque, até o lixo que a gente às vezes joga na rua contribui para o desmatamento. (A3)

Programas de conscientização, abrir o diálogo nas escolas sobre Educação Ambiental, educação em casa sobre pequenas coisas como o tempo no banho, a quantidade de água gasta, e também aplicar leis que proibam a destruição de plantas e aplicar a devida punição em quem descumprir. (A4)

Não cortar as árvores. (A5)

Indagados sobre a aplicabilidade da Educação Ambiental na escola, observa-se que a temática ainda é pouco explorada na escola. É relevante a aplicabilidade da Educação Ambiental nas escolas, uma vez que, as crianças aprendem a enfrentar as práticas sustentáveis, contribuindo para mudanças de hábitos e comportamentos, tendo novas perspectivas na construção de um futuro melhor.

Assim como os alunos, os professores também foram questionados sobre o que a escola está realizando em suas práticas relacionadas ao desmatamento, apresentam que:

As ações realizadas pela escola é um trabalho de conscientização da preservação desses locais, outro fator é o clima predominante na região e quais tipos de vegetação existe relacionado com outros lugares. Também quando possível vamos fazer visitas a lugares que preservam essa nossa vegetação. (PM)

Incentivar a comunidade a não prejudicar o planeta, elo de ligação. As ações como palestras e campanha em prol do meio ambiente. (PG)

Realização de projetos que envolvam a Comunidade escolar, sensibilizando sobre o meio ambiente. (PC)

Incentivo na preservação do meio ambiente com projetos e conscientização. (PH)

É de suma importância o desenvolvimento das pequenas ações, que tem significado na vida do ser humano. Conforme Carvalho (2012, p.183) “O grande desafio da EA é, pois, ir além da aprendizagem comportamental, empregando-se na construção de uma cultura cidadã e na formação de comportamentos ecológicos”. Nesse processo, o educador desempenha um papel influente na formação de valores e opinião de cada cidadão, neste elo entre a natureza e o humano no processo ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou as percepções e práticas de professores e alunos de uma escola presente em território rural no município de Juazeiro – BA. A partir de então, refletiu-se que a escola é lugar de desafios e formação humana, que está inserida em modelos contextualizados histórico e culturalmente, numa perspectiva interdisciplinar a partir de práticas condizentes com a realidade. Diante desse pressuposto, os saberes são produzidos pelo próprio sujeito, esses atores sociais são interdependentes nos processos sociais e naturais.

É essencial que haja uma amplitude de maiores conhecimentos sobre os problemas ambientais, em motor disso, faz-se mister a cooperação de órgãos públicos com o corpo social, para que ocorra o empenho e a efetivação de políticas públicas com base em projetos que promovam o desenvolvimento sustentável. Nessa ótica, é importante que as crianças desde cedo tenham uma conscientização sobre o meio que habitam, pois, acredita-se no poderio da educação em transformar vidas no planeta, através do processo ensino aprendizagem, formando sujeitos reflexivos, ativos e aptos a compreender o mundo.

Espera-se que outras pesquisas sejam realizadas abordando a temática no semiárido nordestino, bem como importância da educação ambiental. Fica evidente que a Educação Ambiental na escola é uma temática que ainda precisa ser trabalhada de uma forma mais interdisciplinar com base na coletividade, e que as consequências do desmatamento afetam a fauna, a flora e a saúde da população, ameaçando o futuro de todos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental- Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, Luzineide Dourado. **Natureza, Território e Convivência**. Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 3. ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1981.

GOOGLE MAPS. **Cidade de Juazeiro – BA ao distrito de Mandacaru** [map]. Consultado em: 18-06-2020. Website: <https://www.google.com.br/maps/place/Mandacaru,+Juazeiro+-+BA/>.

JACOBI, Pedro. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. 2003

MINAYO, Maria Cecília de S. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 2. Ed. SP: HUCITEC/RJ: ABRASCO, 1993.

PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO EM SAÚDE SOB A PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E DA METACOGNIÇÃO: EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

**JANICE HENRIQUES DA SILVA
AMARAL**

Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO: É importante que novas práticas e estratégias pedagógicas sejam suportadas por evidências encontradas na literatura científica. Nesse sentido, a atual pesquisa foi conduzida sob a perspectiva da Aprendizagem Significativa e da Metacognição. A Aprendizagem Significativa é o processo de aquisição de informações que resulta da interação entre os conhecimentos novos e prévios, ou seja, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Já a Metacognição diz respeito a um conjunto de estratégias voltadas para aplicação dos conhecimentos sobre os processos cognitivos para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, por meio do planejamento e monitoramento da aprendizagem. Sob a perspectiva desses referenciais, o estudo promoveu o desenvolvimento, aplicação e avaliação de 2 sequências didáticas voltadas para Educação em Saúde, em duas instituições da educação básica. Trata-se, portanto, de uma pesquisa-ação, desenvolvida sob a abordagem qualitativa. A equipe multidisciplinar foi composta por 3 professores de biologia da educação básica, 1 docente do ensino superior, 1 doutoranda e 1 graduanda. Além disso, participaram do estudo 148 estudantes do ensino médio. Na etapa de desenvolvimento, foram definidos os temas e as estratégias a serem aplicadas em cada uma das escolas. Na etapa de aplicação, todas as atividades foram desenvolvidas de forma remota. A avaliação foi realizada de forma processual, onde buscou-se evidências da aprendizagem por

meio da observação direta. A primeira sequência abordou a integração dos sistemas orgânicos e, para isso, foram utilizadas diferentes ferramentas como atlas virtual de anatomia humana e vídeos de animação interativos. Já a segunda sequência abordou o tema de alimentação saudável e, para isso, foram desenvolvidas atividades investigativas. As atividades propostas possibilitaram a integração de conhecimentos novos e prévios e promoveram a familiarização com os processos cognitivos para adoção de novas estratégias de aprendizagem.

PALAVRA-CHAVE: Aprendizagem significativa, metacognição, ensino remoto, sequência didática.

ABSTRACT: It is important that new pedagogical practices and strategies are supported by evidence found in the scientific literature. In this sense, the current research was conducted from the perspective of Meaningful Learning and Metacognition. Meaningful Learning is the process of acquiring information that results from the interaction between new and previous knowledge, that is, pre-existing knowledge in the cognitive structure of the learner. Metacognition refers to a set of strategies aimed at applying knowledge about cognitive processes to improve the teaching and learning process, through learning planning and monitoring. From the perspective of these references, the study promoted the development, application and evaluation of 2 didactic sequences focused on Health Education, in two basic education institutions. It is, therefore, an action research, developed under the qualitative approach. The multidisciplinary team was composed of 3 basic education biology teachers, 1 professor of

higher education, 1 doctoral student and 1 graduate student. In addition, 148 high school students participated in the study. In the development stage, the themes and strategies to be applied in each of the schools were defined. In the application stage, all activities were carried out remotely. The evaluation was carried out in a procedural way, seeking evidence of learning through direct observation. The first didactic sequence covered the integration of organic systems and, for that, different tools were used, such as a virtual atlas of human anatomy and an interactive animation video. The second sequence, on the other hand, addressed the topic of healthy eating and, for this, investigative activities were developed. The proposed activities enabled the integration of new and previous knowledge and promoted familiarization with cognitive processes for the adoption of new learning strategies.

KEYWORDS: Meaningful learning, metacognition, remote teaching, didactic sequence.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido no contexto da pandemia de Covid-19 (Coronavirus Disease 2019), causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). As medidas sanitárias para o combate à pandemia afetaram diversos setores da sociedade, em especial, a educação (PALUDO, 2020). Nesse contexto, foi implementado, em caráter emergencial, o ensino remoto. O ensino remoto, por sua vez, é permeado por inúmeros desafios, que perpassam desde a formação de professores para a apropriação pedagógica das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) até o baixo engajamento dos estudantes para participação durante as aulas remotas (QUEIROZ, 2020).

Ainda considerando esse novo cenário, fica mais evidente a demanda por novas práticas e estratégias pedagógicas no ensino de biologia, em especial, voltadas para Educação em Saúde (ES). Para Feio e Oliveira (2015, p. 712), a ES “deve ser entendida como a aquisição de capacidades pelos indivíduos e comunidades para controlarem os seus determinantes de saúde”. Para as autoras, a relação entre educação e saúde é indissociável, consistindo em “duas faces do mesmo processo” (FEIO; OLIVEIRA, 2015, p. 712).

Segundo Gazzinelli e colaboradores (2005), a ação educativa deve levar não apenas a informação, mas também conter elementos capazes de sensibilizar, estimular e aproximar o sujeito da proposta apresentada. O ensino deve facilitar a interpretação do mundo pelo estudante, instrumentalizando-o para cidadania (CHASSOT, 1995). Entretanto, existe uma série de problemas que permeiam o ensino no Brasil, também relacionados ao desinteresse dos estudantes devido a forma com que o conteúdo é abordado pelo professor. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003; SANTOMAURO, 2009)

Como foi apontado por Castellar (2016), para que essa situação seja revertida e o protagonismo do estudante no seu processo de aprendizagem seja alcançado, é necessária a aplicação de estratégias que promovam o engajamento do discente na resolução de problemas.

Nesse sentido, Morán (2015) afirma que a complexidade inerente à inserção de novas práticas e estratégias pedagógicas no ensino, associada à ausência de modelos pré-

vios globais bem-sucedidos, limita o interesse e o sucesso na inovação pedagógica. O autor ainda afirma que muitas instituições de ensino estão cientes da necessidade de mudanças e aprimoramentos e diversas escolas procuram adotar novos modelos de ensino.

Desse modo, o presente trabalho trata da elaboração de novas práticas e estratégias pedagógicas para a ES no âmbito de instituições públicas de ensino básico, reforçando a importância do ensino de ciências da vida e da saúde, que contribui para a formação cidadã dos estudantes. O objetivo do estudo é desenvolver e avaliar duas sequências didáticas (SDs) para a ES, sob a perspectiva da aprendizagem significativa e da metacognição, ambas com viés investigativo.

2. NORTEADORES TEÓRICOS

As atividades de ensino e pesquisa aqui relatadas foram desenvolvidas sob a perspectiva da Aprendizagem Significativa e da Metacognição.

2.1 Aprendizagem Significativa

A Teoria da Aprendizagem Significativa aborda a aprendizagem como um processo de aquisição de conceitos de forma hierárquica, onde o estudante ativamente relaciona as novas informações apresentadas com o seu conhecimento prévio relevante para compreensão do tema (AUSUBEL, 2000). Segundo esse autor, considerar os conhecimentos prévios, a potencialidade do material instrucional e a predisposição do aprendiz são condições fundamentais para que a aprendizagem significativa ocorra (AUSUBEL, 2000).

Portanto, a aprendizagem significativa consiste em um processo de recepção e retenção de conhecimentos de forma ativa, integradora e interativa, produto da interlocução entre o material de instrução e conhecimentos prévios pertinentes, já estabelecidos na estrutura cognitiva do aprendiz, chamados subsunçores (AUSUBEL, 2000).

Dessa forma, ao apropriar-se das contribuições de Ausubel, o educador(a), de forma intuitiva, valoriza fatores relevantes ao processo de ensino e aprendizagem, como conhecimento prévio, atenção, motivação e, conseqüentemente, a memória (AUSUBEL, 2000, COSENZA GUERRA, 2011).

2.2 Metacognição

Matlin (2014) define metacognição como sendo o conhecimento, a consciência e o controle que o sujeito tem sobre seus próprios processos cognitivos. Nesse contexto, as estratégias metacognitivas são os procedimentos utilizados pelos sujeitos para o planeja-

mento, o monitoramento e a regulação do próprio pensamento no decorrer da realização das tarefas (DEMBO, 1994).

Segundo Brown e colaboradores (1982), a escolha e a adoção de estratégias metacognitivas para o planejamento ocorre a partir do momento que a atividade a ser realizada é apresentada aos estudantes. Ertner e Newby (1996) definiram o planejamento como ações que são desenvolvidas antes de iniciar uma determinada tarefa, considerando o seu grau de exigência, tipo, os objetivos de aprendizagem, seus próprios recursos pessoais, conhecimento e o uso de diversas estratégias.

Também de acordo com Brown e colaboradores (1982), ao realizarem as atividades, os educandos são capazes de tomar decisões e modificar o próprio planejamento, adequando-o conforme aos propósitos da atividade. Esse controle contínuo das ações e decisões é denominado monitoramento, e está diretamente relacionado à revisão e regulação constante do próprio processo de aprendizagem durante e após a realização das etapas de cada tarefa.

Portanto, a perspectiva metacognitiva permite que o educador corresponsabilize o estudante por sua aprendizagem, ajudando o discente a implementar estratégias voltadas para o planejamento e monitoramento da aprendizagem.

3. METODOLOGIA

3.1 Desenho e contexto

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de duas instituições da educação básica e contou com a participação de pesquisadores, professores e estudantes. As atividades foram desenvolvidas ao longo de 2020, no contexto do ensino remoto, adotado em decorrência das medidas de controle à pandemia pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2).

O trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Federal de Minas Gerais e viabilizado pelo apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A elaboração das SDs foi realizada por uma equipe multidisciplinar formada por 3 professores de biologia da educação básica, 1 docente do ensino superior, 1 estudante de doutorado e 1 estudante de graduação.

As etapas do estudo consistem no desenvolvimento, aplicação e avaliação de duas SDs. Na etapa de desenvolvimento, foram definidos os temas e as estratégias a serem aplicadas em cada uma das SDs. Na etapa de aplicação, todas as atividades foram realizadas de forma remota, com o auxílio de TDICs. A avaliação da experiência foi feita de forma processual, por meio da observação direta e instrumentos da pesquisa qualitativa

em educação, com o intuito de conhecer a concepção dos participantes sobre as práticas e estratégias pedagógicas desenvolvidas.

3.2. As sequências didáticas

O desenvolvimento, aplicação e avaliação de cada SD foram abordados a seguir.

3.2.1. Sequência Didática 1: integração de sistemas do corpo humano, com viés investigativo sob a perspectiva da Aprendizagem Significativa

A SD1 foi aplicada para um total de 126 estudantes de turmas do 2º ano do Ensino Médio de um colégio da Polícia Militar, na cidade de Belo Horizonte. Todas as atividades foram realizadas na modalidade remota no âmbito da disciplina de Biologia, com auxílio do Ambiente Virtual de Aprendizagem da própria instituição.

Na etapa de desenvolvimento, elegeu-se o tema: integração de sistemas do corpo humano, com o intuito de permitir que os discentes apliquem os conhecimentos para promoção da saúde. Portanto, ao final da SD1, os estudantes deveriam ser capazes de avaliar a importância dessa integração e estabelecer critérios que os permitam cuidar da saúde, do bem-estar físico e mental próprios e das pessoas que convivem. Com esse objetivo, foram planejadas duas aulas síncronas e três atividades assíncronas. Ainda na etapa de desenvolvimento da SD1, privilegiou-se a escolha de práticas e ferramentas inovadoras, a fim de abordar a anatomia e a fisiologia dos sistemas orgânicos de forma integrada, valorizando os conhecimentos prévios acerca dos temas, contemplando as contribuições de Ausubel (2000). Para a avaliação foram utilizados formulários eletrônicos e um vídeo de animação produzido no *Powtoon* e disponibilizado de forma interativa na ferramenta *Edpuzzle*.

3.2.2 Sequência Didática 2: efeitos da alimentação na saúde, com viés investigativo sob a perspectiva da Metacognição

A SD2 foi desenvolvida e aplicada para um grupo de 22 estudantes voluntários distribuídos em 6 turmas do 1º ano do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino em Belo Horizonte/MG. Todas as atividades foram realizadas na modalidade remota no âmbito da disciplina de Biologia, com o auxílio de um aplicativo de videochamadas gratuito.

Inicialmente, definiu-se o tema da SD2: efeitos da alimentação da saúde. Adiante, definiu-se que, ao final da sequência, os discentes deveriam ser capazes de refletir acerca da alimentação saudável e avaliar criticamente os próprios hábitos alimentares. Para isso, foram planejadas três aulas síncronas e quatro atividades assíncronas.

O planejamento das aulas incluiu atividades com viés investigativo e a construção de um diário alimentar pelos estudantes. Além disso, foram introduzidos os conceitos de

metacognição, estratégias metacognitivas e os objetivos de aprendizagem específicos da ação pedagógica, de acordo com Brown e colaboradores (1982).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Sequência didática 1: integração de sistemas do corpo humano, com viés investigativo sob a perspectiva da Aprendizagem Significativa

A SD1 foi composta de duas aulas síncronas e três aulas assíncronas por meio de plataformas, com o auxílio de Ambiente Virtual de Aprendizagem da própria instituição de ensino. As aulas síncronas foram compostas por uma atividade de levantamento de conhecimentos prévios, com o auxílio de formulários eletrônicos, e uma atividade investigativa, com o auxílio de um atlas virtual 3D de anatomia humana.

Uma das atividades assíncronas foi realizada através da ferramenta *Edpuzzle*, que permite a inclusão de perguntas durante a exibição de um vídeo, tornando-o interativo. Os comentários coletados demonstraram que os discentes consideraram que a atividade contribuiu para compreensão do tema e para maior motivação (Quadro 1).

Quadro 01 - Conteúdo dos comentários dos estudantes sobre o vídeo apresentado no *Edpuzzle*.

ID Estudante	Conteúdo do comentário
09	“Vídeo muito bem feito, foi direto e bem informativo, ajudou bastante.”
17	“O vídeo é excelente, a partir dele consegui compreender bem melhor esta parteda matéria.”
18	“Achei maravilhoso o vídeo ajudou bastante explicado, passo a passo, como ossistemas estão integrados.”
27	“Amei o vídeo , pois ele ajuda e facilita na compreensão dos sistemas do nossocorpo . Muito obrigada professora e a todos envolvidos !!!”
32	“Está sim, amei esse vídeo e a atividade, pois ao meu ver foram dinâmicos enem um pouco cansativos, ou seja, além de ser rico em conteúdo é divertido.”

Fonte: Arquivo Próprio, 2020

4.2 Sequência didática 2: efeitos da alimentação na saúde, com viés investigativo sob a perspectiva da Metacognição

A SD2 foi composta por três aulas síncronas e quatro atividades assíncronas. As aulas síncronas consistiram na realização de atividades de levantamento de hipóteses, apresentação dos diários culinários produzidos nos momentos assíncronos e uma roda de

conversa seguida de autoavaliação. As atividades assíncronas consistiram na investigação dos hábitos alimentares no contexto familiar dos estudantes e produção dos mencionados diários alimentares.

As atividades de discussão, reflexão e construção de diário alimentar realizadas pelos estudantes demonstraram eficiência no cumprimento de sua proposta inicial. Foram produzidos 15 diários culinários ao longo da SD2. As questões norteadoras possibilitaram o desenvolvimento de hipóteses e habilidades investigativas (Quadro 2).

Quadro 02 - Hipóteses em resposta à questão: “Por que a lasanha preparada em sua casa é mais saudável do que a lasanha de micro-ondas?”

ID Estudante	Hipóteses levantadas
G	“Pois a lasanha de micro-ondas é industrializada, sendo assim menos saudável”
H	“Porque não tem tanto condimentos quanto a outra”
I	“Pois a lasanha de micro-ondas é feita totalmente para ficar mais tempo congelada, ou seja, ela terá mais coisas que fazem mal do que aquela que você faz em casa.”

Fonte: Arquivo Próprio, 2020

Portanto, observou-se que a produção do diário auxiliou os estudantes a refletirem acerca do conceito de alimentação saudável. Por tratar-se de uma atividade que permite o monitoramento, considera-se também que essa estratégia também auxiliou na avaliação do próprio processo de aprendizagem, sob a perspectiva metacognitiva (BROWN *et al.*, 1982).

5. CONCLUSÃO

Observou-se que as atividades auxiliaram a compreensão da necessidade em estudar os sistemas do corpo humano de maneira integrada e da importância da alimentação para a promoção da saúde. Ainda, considera-se que as respostas das atividades demonstraram uma capacidade de conexão entre as estruturas, órgãos e funções dos sistemas; uma boa assimilação dos conceitos; e maior interesse dos estudantes pelo conteúdo ministrado nesses formatos.

Portanto, o desenvolvimento, aplicação e avaliação de SDs elaboradas sob a perspectiva da Aprendizagem Significativa e da Metacognição contribuíram para o aprimoramento e busca de metodologias de ensino inovadoras e relevantes à aprendizagem dos estudantes. A equipe acredita que, por meio das experiências apresentadas no estudo, no contexto do ensino remoto, foi possível valorizar a interação entre os conhecimentos novos e prévios na estrutura cognitiva dos estudantes, além de trabalhar o planejamento e moni-

toramento da aprendizagem. Tais fatores foram fundamentais para elaborar intervenções pedagógicas que permitam aprimorar o processo de ensino e aprendizagem promovendo protagonismo dos educandos.

6. AUTORES

Janice Henriques da Silva Amaral
Universidade Federal de Minas Gerais

lasmin Rabelo de Queiroz
Universidade Federal de Minas Gerais

Luciana de Pinho Tavares Sousa
Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais - Argentino Madeira/ Universidade Federal de Minas Gerais

Alexandre Diniz Silva
Instituto de Educação de Minas Gerais/ Universidade Federal de Minas Gerais

Eduarda Maria Silva de Souza
Universidade Federal de Minas Gerais

Rafaella Cardoso Ribeiro
Instituto de Educação de Minas Gerais/ Universidade Federal de Minas Gerais

7. RESPONSABILIDADE

A responsabilidade dos trabalhos será exclusivamente dos autores. A utilização de imagens, gráficos, figuras em geral sem a devida citação do autor será enquadrado na lei 9.610 (Lei de direitos autorais).

8. REFERENCIAS

ABRAMOVAY, M. & CASTRO, M. G. (coord.). **Ensino Médio: Múltiplas Vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

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

BROWN et al, 1982 *apud* CORRÊA, N. N. G; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M. **Perfil metacognitivo (Parte I): uma proposta de instrumento de análise**. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.22(3), p.176-191, 2017. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/768>>. Acesso em: 15 abr. 2021. <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2017v22n3p176>

- CASTELLAR, S. M. V. **Metodologias ativas: Ensino por investigação**. 1ª Edição, São Paulo: FTD, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/002954150>>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- CHASSOT, A. **Para que(m) é útil o ensino da ciência**. Presença Pedagógica, Editora Dimensão, Janeiro/Fevereiro 1995.
- COSENZA, R.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DEMBO, 1994 *apud* BORUCHOVITCH, E. **Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol.12 n.2 Porto Alegre, 1999.
- ERTNER e NEWBY, 1996 *apud* CORRÊA, N. N. G; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M. **Perfil metacognitivo (Parte I): uma proposta de instrumento de análise**. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.22(3), p.176-191, 2017. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/768>>. Acesso em: 22 mar. 2021. <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2017v22n3p176>.
- FEIO, A.; OLIVEIRA, C. **Confluências e divergências conceituais em educação em saúde**. *Saúde soc.*, São Paulo , v. 24, n. 2, p. 703-715, June. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902015000200703&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 fev. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902015000200024>.
- GAZZINELLI, Maria Flávia et al . **Educação em saúde: conhecimentos, representações sociais e experiências da doença**. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 200-206, Feb. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2005000100022&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2005000100022>.
- MATLIN, 2014 *apud* NASCIMENTO, D. **Neurociência e Aprendizagem: Percepções metacognitivas dos discentes do curso de licenciatura em biologia da UFRB**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Biologia) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, Cruz das Almas - Bahia, 2019. Disponível em: <http://www.repositoriodigital.ufrb.edu.br/bitstream/123456789/1728/1/Monografia_Daniela_Nascimento_Vers%C3%A3o_FINAL_07_08_19.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2021.
- MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, C. A.; MORALES, E. T (ORGs.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p.15-33. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2021.
- PALUDO, E. F. **Os desafios da docência em tempos de pandemia**. Em Tese, Santa Catarina, v. 17, n.2, p. 44-53, jul/dez., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2020v17n2p44>>. Acesso em: 10 fev. 2021. <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2020v17n2p44>.
- QUEIROZ, I. R. **Formação continuada de professores sob a perspectiva da aprendizagem significativa e tecnologias educacionais: análise de propostas de capacitação no contexto da educação superior**. Dissertação (Mestrado em Neurociências) - Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Minas Gerais, p. 156. 2020. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/34273>>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- SANTOMAURO, B. **O que ensinar em Ciências**. *Rev. Nova Escola*, n.219, p. 1-8, jan. 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/48/o-que-ensinar-em-ciencias>>. Acesso em: 15 Mar. 2021.
- TENREIRO-VIEIRA, Celina; VIEIRA, Rui Marques. **Construção de práticas didático-pedagógicas com orientação CTS: impacto de um programa de formação continuada de professores de ciências do ensino básico**. *Ciênc. educ.* (Bauru), Bauru , v. 11, n. 2, p. 191-211, Aug. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132005000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 fev. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132005000200004>.

O TRABALHO DO ALUNO DE GRADUAÇÃO COMO UM OFÍCIO PARA A CONTRIBUIÇÃO AO DESEMPENHO DOCENTE: ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS SOBRE ESTE TEMA

FLÁVIA LETÍCIA SOARES E SILVA

Universidade São Francisco (USF)/ FAE Centro
Universitário

LUZIA BUENO

Universidade São Francisco (USF)

RESUMO: Este trabalho visa apresentar os resultados de um estado da arte das pesquisas sobre o trabalho discente enquanto uma atividade laborativa semelhante ao trabalho do professor (BUENO; MACHADO, 2011) (PERRENOUD, 1998). Inserida na perspectiva histórico-cultural, este estudo assume a importância de se conhecer os trabalhos anteriores sobre um dado tema a fim de compreendê-lo melhor. Para isso, foram feitos levantamentos no Banco de Teses e Dissertações da Capes e em artigos científicos da Scielo. Na análise dos dados, seguimos o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Analisamos primeiramente os gêneros textuais (BRONCKART, 2006) que tratam do trabalho discente (artigos, dissertações ou teses), o contexto de produção destes, seu conteúdo temático, objetivos, referencial teórico e suas conclusões. Tal pesquisa se faz relevante uma vez que há vários estudos sobre o trabalho docente, mas pouco sobre o ofício discente, sendo que tal entendimento objetiva contribuir para o aprendizado e os cursos de formação de professores. Acreditamos que saber mais sobre o trabalho do discente também poderá contribuir para a formação de alunos e de futuros profes-

res, inclusive contribuindo para a permanência dos estudantes no ensino superior. Pois, pode gerar engajamento universitário com as atividades que lhe são adequadamente prescritas, sentindo que são significativas para sua evolução como ser humano e, conseqüentemente, para seu futuro profissional. São importantes pontuações e questões que merecem uma análise de inter-relações para entender até que ponto a prescrição e a apropriação do trabalho discente é vista por professores e alunos com total inserção no contexto atual e futuro.

Palavras-chave: Trabalho discente. Interacionismo Sociodiscursivo.

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta os resultados de um estado da arte das pesquisas sobre o trabalho discente no ensino superior enquanto uma atividade laborativa, assemelhando-se ao que é o trabalho do professor. Ou seja, um comprometimento e dedicação ao ofício que se espera em diversos ramos de atuação e que deve ser semelhante na relação do universitário com as atividades de seu curso de graduação.

Porém, Perrenoud (1995) nos alerta quando afirma que o ofício discente não é como os outros trabalhos no capitalismo,

nos quais o salário está atrelado à produção. É a aprovação pelo docente que será sua contrapartida.

“Nesse trabalho de aluno, podemos, à semelhança do trabalho do professor, encontrar um trabalho prescrito (pelo professor), um trabalho realizado pelo aluno, que recorre aos artefatos, entre eles, a própria prescrição, e provavelmente um real da atividade” (BUENO; MACHADO, 2011, p. 306).

O objetivo geral deste capítulo é apresentar os resultados de uma pesquisa do tipo estado da arte sobre teses e artigos existentes sobre o trabalho do aluno em diversos níveis de formação para nos apropriarmos mais do tema.

Cumprindo com nosso objetivo, começamos pesquisando as definições que permeiam o trabalho discente e o trabalho docente. Depois, partimos para buscar entender os aspectos do trabalho do aluno explicitados em cada publicação. Avaliamos como professores podem agir no que se refere à prescrição de atividades e relacionamento com os discentes no ambiente que os permeia. Também verificamos novas possibilidades de pesquisas para futuras dissertações, teses e artigos.

Para apresentarmos os resultados de nossa pesquisa, organizamos este capítulo em mais quatro seções, apresentando a nossa fundamentação teórica, a metodologia, os resultados de análise e as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em nossa pesquisa, assumimos a perspectiva de trabalho oriunda da articulação das pesquisas do Interacionismo Sociodiscursivo com as Ciências do Trabalho, Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade, conforme teorizados nas pesquisas de integrantes do grupo ALTER-CNPQ, como Machado (2008) e Bueno e Machado (2011).

Nesses trabalhos, ancorados no Interacionismo Social, sobretudo de Vigotski, defende-se a importância da linguagem no desenvolvimento humano e também de se tomar a ciência como uma construção histórica. Dessa forma, busca-se nas pesquisas compreender melhor as atividades humanas, compreendendo que elas estão sempre inseridas em um processo histórico. É o caso do trabalho de modo geral que, no decorrer da história humana, já teve diferentes concepções (castigo, especificidade humana, locus da construção da dignidade, etc). Atualmente, Yves Clot (2017) traz uma contribuição também de grande valia quando, em suas publicações sobre a clínica da atividade, destaca a importância de homens e mulheres sentirem que vivem suas próprias vidas, tomando a responsabilidade de suas ações ou inações, ou seja, sentindo-se capazes de se atribuir o mérito de um sucesso e/ou a responsabilidade por um fracasso. O assunto é fomentado também pela seguinte afirmação (CLOT, 2017, p. 19):

O profissionalismo é um elemento chave do reconhecimento. No trabalho, não é suficiente ser reconhecido por alguém. É preciso, ainda, se reconhecer em algo: uma história comum, um produto, uma técnica, uma linguagem, uma marca, um *métier*, uma trajetória. Sem esse “algo” que propicia um mínimo de orgulho, é muito difícil “ser alguém”.

Tal processo histórico também ocorre no trabalho docente. Assim, Machado (2008) apresenta e discute sobre o trabalho docente, indo além da questão da formação e rumo à explicitação da sua concepção:

Assim, o trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação -, com objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (MACHADO, 2008, p.93)

A autora (Machado, 2008) considera que para o professor desenvolver de forma plena seu trabalho é preciso reelaborar continuamente as prescrições, adaptando-se a seus alunos com suas características; agir de acordo com o momento; ter instrumentos para seu agir adequados a cada situação; utilizar modelos de ação construídos coletivamente; gerir os mais diversos conflitos. Busca as concepções do trabalho do professor. Para isto, parte dos conceitos e prenoções de trabalho, propriamente dito, passando pela época da industrialização até chegar à fase na qual o intelectual é aplicado à produção, com o “interesse das ciências do trabalho pela questão da linguagem”, e chegando ao trabalho docente como um serviço educacional no final da década de 90. Trata também da “mercantilização dos bens intelectuais” com forte interferência na atividade dos professores e suas identidades. Surgem as pesquisas e livros voltados para a “formação de professores”. Mas, também uma reação que busca considerar “o professor não apenas como um mero executor de prescrições” propostas pelas políticas governamentais. Então, a abordagem ergonômica envolve a atividade educacional como trabalho, a realidade do professor como trabalhador e surgem os primeiros estudos da atuação docente nessa perspectiva.

E se há um trabalho do professor, podemos pressupor que também há um trabalho do aluno.

Conforme Bueno e Machado (2011):

- a. O trabalho do aluno pode ser delimitado pelo agir prescrito pelo professor que parte da reconcepção da prescrição que este recebe dos gestores universitários, como de coordenadores e pró-reitores;
- b. Avaliação entre o que foi prescrito e realizado é um ponto muito importante para o entendimento do trabalho discente e os conflitos existentes na execução de atividades. O que leva as autoras a indagarem: “Será que as prescrições orientam o seu agir, contribuindo para que possa fazer um trabalho de mais qualidade, ou, na verdade, restringem esse agir, impedindo ações que poderiam levá-lo a um desenvolvimento?” (BUENO; MACHADO, 2011, p. 304);

- c. Mesmo sendo o primeiro ofício que se tem na vida em sociedade, o trabalho de estudante tem suas diferenças para os demais existentes no capitalismo. Uma delas é o “pagamento” que não envolve uma remuneração salarial, mas sua aprovação com notas e conceitos, conforme Perrenoud (1995).

3. METODOLOGIA

Utilizamos uma pesquisa bibliográfica, conhecida como estado da arte ou estado do conhecimento cujo desafio é garimpar, analisar e discutir um tema a partir de produções acadêmicas:

Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002).

Sendo assim, o nosso ponto de partida foi o artigo “A prescrição da produção textual do aluno: orientação para o trabalho de aluno ou restrição do seu agir?” (BUENO; MACHADO, 2011). Tal publicação foi que nos instigou a pesquisar mais sobre o tema, visto que sua leitura nos trouxe para uma realidade que vivenciamos como professoras na graduação e nos pareceu ainda pouco pesquisada. A partir daí, realizamos levantamentos no banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e em artigos científicos da Scielo, que é uma biblioteca eletrônica que reúne periódicos científicos brasileiros. Ambas fontes de reconhecida confiança.

Usando as palavras-chaves “trabalho discente”, “trabalho do aluno”, “ofício discente” e “ofício do aluno” encontramos os seguintes artigos e tese no quadro 1:

Quadro 1 - origem, quantidade e nomes dos artigos e tese localizados.

SCIELO 4 Artigos	CAPES 1 Tese	SCRIPTA 1 Artigo
<ol style="list-style-type: none">1. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem2. A crítica discente e a reflexão docente3. Artigos como avaliação discente em disciplinas de pós-graduação: instrumento educativo ou subsistema de linha de montagem?4. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias	<ol style="list-style-type: none">1. Atitude de estudar como prática social no ambiente universitário: realidade empírica e concreta de graduandos	<ol style="list-style-type: none">1. Da prescrição da produção textual do aluno: orientação para o trabalho de aluno ou restrição do seu agir?

Vale reforçar que, mesmo o foco sendo o trabalho discente do aluno de graduação, alguns dos artigos analisados envolvem também público de pós-graduação, ensino médio e educação de jovens e adultos. Mas, todos trouxeram contribuições para entender o ofício do universitário.

A análise de dados então foi realizada com base no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (1999). Para tanto, abordamos os seguintes itens no quadro 2:

Quadro 2 - itens avaliados com vistas no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

Gênero Textual	Objetivos
Contexto de produção	Referencial teórico
Conteúdo temático	Conclusões

Quando Bronckart (2006) aborda o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), destaca que os textos constroem os modelos de agir para a ação humana. Desta maneira, decidimos usar seus ensinamentos para analisar o que está escrito nos artigos e teses pesquisados. Para esclarecer, discriminamos cada item a ser abrangido a seguir (BRONCKART, 1999):

- a. Gênero textual: diferentes espécies de textos são criados para atender os diversos interesses. Apresentam uma relativa estabilidade que o configura. No caso deste estudo, decidimos focar em artigos e teses já publicados;
- b. Contexto de produção: “O contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 1999, p. 93). Assim, destacam-se o lugar de produção, o momento, o emissor e o receptor;
- c. Conteúdo temático: “O conteúdo temático (ou referente) de um texto pode ser definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas (...)” (BRONCKART, 1999, p. 97);
- d. Objetivos: o que é esperado de uma produção textual. Segundo Bronckart (1999, p. 96), “(...) notaremos que as funções expressiva, conativa, referencial etc... constituem classes muito gerais dos tipos de objetivos possíveis em um texto”.

As referências bibliográficas e as conclusões seguem as normas para trabalho científico.

4. RESULTADOS DAS ANÁLISES

A seguir, analisamos cada artigo e tese com base no que foi exposto referente à metodologia proposta por Bronckart (1999).

O primeiro artigo foi **A prescrição da produção textual do aluno: orientação para o trabalho de aluno ou restrição do seu agir?** (BUENO; MACHADO, 2011). Neste artigo, publicado na revista Scripta do Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas, aborda-se a importância de se olhar a prescrição da produção textual do aluno para compreensão melhor dos textos produzidos na situação acadêmica do curso de Letras. Assim, avaliam-se as prescrições propostas por professores, os textos produzidos pelos alunos e o que mais nos interessa: o trabalho do aluno de graduação, como vemos no quadro 3.

Quadro 3 - análise do ISD do artigo “A prescrição da produção textual do aluno: orientação para o trabalho de aluno ou restrição do seu agir?”

Gênero Textual	Artigo.
Contexto de produção	Prescrição do agir que o professor direciona ao aluno.
Conteúdo temático	Envolve o trabalho discente como aquele que é tanto de responsabilidade do aluno com seu comprometimento quanto do professor com a prescrição.
Objetivos	Verificar a relação que há entre o agir que foi prescrito ao aluno para a sua produção textual e o agir realizado em seus textos. Analisar se as prescrições orientam o seu agir, contribuindo para que possa fazer um trabalho de mais qualidade, ou, na verdade, restringem esse agir, impedindo ações que poderiam levá-lo a um desenvolvimento.
Referencial teórico	PERRENOUD, Philippe. Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora, 1998. 238 p. BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999. 355 p.
Conclusões	1. Documento prescritivo é orientador e restringidor do agir do aluno, não lhe possibilitando refletir, ao mesmo tempo; 2. Sugere a formação de professores direcionada à elaboração desses textos prescritivos.

Como já comentado anteriormente, este é o artigo que nos instigou a desenvolver a pesquisa atual. A importância está no entendimento do agir do aluno diante das prescrições que envolve seu comprometimento com uma importante entrega, que neste caso envolve o documento produzido na disciplina de estágio que condicionará sua aprovação no curso.

Um outro artigo foi **Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem?** (FELICETTI; MAROSINI, 2010), que também apresenta um estado da arte, porém focado diretamente no comprometimento estudantil. Começa distinguindo compromisso, que é um simples agir, de comprometimento que envolve o empenho e o assumir responsabilidade. O destaque está neste envolvimento ser do aluno e não somente do professor, como de costume. As características gerais podem ser vistas no quadro a seguir:

Quadro 4 - análise do ISD do artigo “Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem?”

Gênero Textual	Artigo.
Contexto de produção	Interlocução teórica com buscas nos bancos de dados da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).
Conteúdo temático	Aborda o aluno como responsável pelo seu aprender, retirando a responsabilidade unicamente do professor.
Objetivos	Visualizar o comprometimento do aluno com as coisas do saber. Compreender, descrever e interpretar como o comprometimento do aluno tende a influenciar positivamente em seu aprendizado.
Referencial teórico	ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). Pedagogia universitária e aprendizagem. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
Conclusões	1. Trabalhos diretamente relacionados ao assunto não foram ainda desenvolvidos; 2. Trabalhos exploratórios com outros objetivos em foco, contribuindo pouco; 3. Sugere-se um vasto estudo teórico internacional e trabalho in loco para validação teórica.

Assim como acontece com nosso capítulo, este também teve dificuldades de encontrar publicações que abordassem diretamente o assunto. Inclusive, afirmam: “Isto pode refletir a presença de um paradigma educacional tradicional voltado ao ensino da mesma forma que indica a não presença de um paradigma educacional voltado à aprendizagem” (FELICETTI; MAROSINI, 2010, p. 26-27). Portanto, sugerem que novas pesquisas sejam desenvolvidas, visto a importância do assunto.

Outro artigo foi A crítica discente e a reflexão docente. (MOURA; SÁ, 2008). O interessante desta publicação é que ela surgiu de uma mensagem crítica que um aluno escreveu na avaliação (prova) que o professor aplicou à sua classe. Lá o estudante comenta que acreditava que as discussões em aula deveriam ter uma explicação prévia do docente. Em um primeiro momento e por impulso, o professor responde de maneira defensiva. Mas, na sequência, compartilha com um colega e surge a ideia de produzir o artigo. As características desse trabalho podem ser vistas abaixo:

Quadro 5 - análise do ISD do artigo “A crítica discente e a reflexão docente”.

Gênero Textual	Artigo.
Contexto de produção	Um aluno faz uso de um dos instrumentos de avaliação do professor para tecer crítica à metodologia de trabalho deste. Assim, ele e um colega são motivados a escrever tal artigo.
Conteúdo temático	Compromisso mútuo entre professor e aluno. De um lado, o docente se adequando e se empenhando ao ensino para que ocorra da melhor forma possível. Em outro, o aluno colaborativo e dedicado a suas atividades.
Objetivos	Empreender uma reestruturação da metodologia de trabalho.
Referencial teórico	DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2006. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
Conclusões	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compartilhar reflexões com outros docentes sobre o que fazemos em sala de aula – e assim revermos nossa prática; 2. Importância de apresentar o propósito do curso, a abordagem do professor, assim como o que este pensa sobre seu papel (e o dos alunos) em sala; 3. Incentivar alunos a trazerem casos próximos de sua realidade para discussão em sala e levantarem questões para debate; 4. Reforçar a construção recíproca do entendimento coletivo acerca dos temas.

O destaque da pesquisa está em como atrelar a realidade do aluno no recebimento e uso das prescrições de acordo com sua realidade. Desta maneira, os autores sugerem o estímulo à construção conjunta entre professor-aluno. O docente deve delimitar o seu papel, como disposto a levar ao aprendizado consistente, e do discente para que seja participativo no processo tem total relação com o trabalho do aluno.

Encontramos também a publicação **Artigos como avaliação discente em disciplinas de pós-graduação: instrumento educativo ou subsistema de linha de montagem?** (BISPO; COSTA, 2016). Neste, a preocupação dos professores com a contribuição que a prescrição de artigos pode trazer para o desenvolvimento de seu alunado é o mote do artigo. Ao chegarem a comparar com uma linha de montagem fabril, demonstram a preocupação com o mecanicismo nas produções dos discentes o que não contribui para o real aprendizado. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 6 - análise do ISD do artigo “Artigos como avaliação discente em disciplinas de pós-graduação: instrumento educativo ou subsistema de linha de montagem?”

Gênero Textual	Artigo.
Contexto de produção	Professores da Universidade Federal da Paraíba gerando reflexões para os demais professores.
Conteúdo temático	Verificar a função do artigo em avaliação como contribuição para o processo educativo ou apenas algo feito automaticamente.
Referencial teórico	SILVA, A. B.; COSTA, F. J. Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação stricto sensu em administração. Revista Economia e Gestão, v. 14, n. 34, p. 30-57, 2014. PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
Objetivos	Discutir a forma de avaliar discentes em disciplinas de programas de pós-graduação em administração stricto sensu.
Conclusões	1. Produção individual ou coletiva tem bom resultado como atividade de avaliação; 2. Alternativas interessantes e de bons resultados potenciais, como é o caso da construção de um glossário das disciplinas; 3. Continuidade deste artigo: “(...)avaliação e outros temas, como prática de aula e motivação discente, dentre outros”.

A conclusão de que a avaliação individual é interessante tem grande peso. Mas, cabe ressaltar que eles sugerem, como resultado da pesquisa, a aplicação de uma diversidade de métodos para resultados distintos e também positivos ao desenvolvimento. A indicação para dar continuidade ao artigo é um desafio para pesquisas que vão ao encontro do estudo do trabalho do aluno.

Outro artigo é **O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias**. (LELIS, 2005). Neste se abordam detalhes da vida escolar, familiar e social que apresentam o aluno como um ser integral que não está dissociado do restante ao frequentar e dedicar-se à escola. A visão comercial de certos pais que encaram a instituição escolar como um negócio da qual exigem aprovação do filho, independente do seu rendimento, demonstra uma preocupação que não pode vir a abalar os princípios educativos, mas que permeia a instrução que o estudante recebe no âmbito familiar. As características desse artigo estão no quadro abaixo:

Quadro 7 - análise do ISD do artigo “O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias”.

Gênero Textual	Artigo.
Contexto de produção	Pesquisa em escola privada sobre experiência escolar de estudantes de camadas médias.
Conteúdo temático	Aborda a dedicação dos alunos à escola como uma herança da família.
Objetivos	Verificar o relacionamento do jovem com as atividades escolares Relacionar a disposição com os investimentos feitos pelos pais.
Referencial teórico	DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. A L'École sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Seuil, 1996. PERRENOUD, P. O Ofício do aluno e o sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora, 1994.
Conclusões	1. Encontrou jovem que se dedica o mínimo possível ao seu ofício de aluno - “um mínimo necessário a um desempenho satisfatório”; 2. Motivação relacionada unicamente à responsabilidade do professor; 3. Entender os jovens “nômades” para sintonizar as atividades escolares à cultura juvenil; 4. Realizar leitura positiva sobre o jovem para rever paradigmas da escola centrada na autoridade e disciplina.

A metodologia usada nas pesquisas foi o que nos chamou a atenção. Os questionários, entrevistas e análises foram muito ricos em detalhes, demonstrando uma seriedade exemplar no trabalho que pode servir de modelo para pesquisas futuras sobre o tema.

O último trabalho foi **Atitude de estudar como prática social no ambiente universitário: realidade empírica e concreta de graduandos**. (SANTOS, 2018). A realidade universitária foi acompanhada para elaboração desta tese. O foco de estudar o aluno com baixo desempenho antes de rumar para uma possível evasão traz interessantes apontamentos sobre o ofício do graduando, inclusive abordando sua apropriação do que é ser um universitário. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 8 - análise do ISD do artigo “Atitude de estudar como prática social no ambiente universitário: realidade empírica e concreta de graduandos”.

Gênero Textual	Tese.
Contexto de produção	Como entender e agir diante da experiência de alunos com baixo desempenho da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pode ser importante para evitar a evasão.
Conteúdo temático	Investigação do imbricamento do trabalho discente com a prática docente, entendendo o estudar como atividade rotineira e a importância do aprendizado e pesquisa para a construção de conhecimentos.
Objetivos	Mapear atitudes e fatores que limitam o desempenho satisfatório universitário Orientar reflexivamente o aluno para que se perceba e transforme seu agir.
Referencial teórico	BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. Educação, Porto Alegre, n. 3, p. 439–55, 2007. PEREIRA JÚNIOR, Edgar. Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso: estrutura fatorial e relação com a evasão. 2012. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
Conclusões	1. Educação universitária exige uma atitude crítica e um senso sobre o que significa estudar na universidade; 2. Supõe apropriação da realidade universitária a fim de entender suas contradições, superar entraves e aderir à execução sistemática e fluente do trabalho acadêmico; 3. Muitos alunos precisam de apoio com orientação educacional.

A mudança da fase de estudante do ensino médio (escolar) para o superior exige uma autoanálise do aluno para que ele entenda o amadurecimento que tal transição traz à tona. É saber que há desafios com superações imbricadas neste processo. Não é uma nota baixa ou um descontentamento com professor que o deve levar a evadir. Também o interagir do professor voltado ao orientar o aluno no momento certo, quando ele mais precisa, é abordado de maneira ampla. Inclusive, aborda as orientações voltadas para a rotina de estudos que nos indica o comprometimento com o trabalho do aluno de graduação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As principais abordagens percebidas nas análises dos artigos e tese abordados nos faz perceber que o compromisso mútuo professor-aluno é o ponto de destaque que permeia todas as interações envolvidas para o ofício do aluno ser realizado da melhor maneira.

Do ponto de vista do aluno, é fundamental que ele se relacione realmente com as prescrições do professor para realizar um trabalho discente que tenha o desempenho esperado ou ainda supere expectativas o que contribuirá para sua transformação e seu desenvolvimento humano. Para tanto, principalmente, a tese abordada nos chamou a atenção por tratar do despertar do estudante para a vida universitária, tornando-se responsável pelo seu aprendizado e apropriando-se desta nova realidade. É como ultrapassar uma nova barreira para além do ambiente escolar. Agora, a rotina de estudos deve fazer parte de suas atividades diárias. Dificuldades poderão surgir e é necessário que o aluno adquira maturidade para superá-las.

O professor do outro lado também deve estar adaptado, inclusive entendendo de maneira positiva o que os jovens buscam e adaptando-se às diversas gerações que adentram a universidade. Assim, ele precisa adequar suas prescrições ao trabalho discente, orientando estudantes em suas particularidades, abrindo espaço ao diálogo e obtendo resultados positivos para todas as partes.

A formação de professores contemplar as orientações para prescrições voltadas ao entendimento adequado do aluno é algo percebido nas publicações acadêmicas estudadas. Assim, cabe às instituições de ensino superior verificarem o momento e a forma adequados para passar tais informações ao seu corpo docente.

Para conhecer os alunos com suas aptidões e motivações, fazem-se necessárias pesquisas mais aprofundadas sobre o tema que orientem o trabalho das instituições de ensino na coleta de dados sobre seus discentes e como se relacionam com suas prescrições recebidas.

6. REFERÊNCIAS

BISPO, M. S; COSTA, F. J. Artigos como avaliação discente em disciplinas de pós-graduação: instrumento educativo ou subsistema de linha de montagem? **Cadernos EBAPE**. Rio de Janeiro, v. 14, no 2, abr./jun. 2016. p. 1001 - 1010.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo** / Jean-Paul Bronckart; trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Entrar em acordo para agir e agir para entrar em acordo**. In: J.-P. Bronckart (Ed.). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:86393>

CLOT, Yves. Clínica da atividade. **Revista Horizontes**. Itatiba, v. 35, n. 3, setembro/ dezembro. 2017. p. 18-22.

FELICETTI, V. L; MOROSINI, M.C. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. **Educar em Revista**. Curitiba, n. especial 2, 2010. p. 23-44

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, n. 79, agosto. 2002. p. 257-272.

LELIS, Isabel. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005. p. 137-160

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor (p.77-97). In: GUIMARÃES, A.M., MACHADO, A.R. E COUTINHO, A.(orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2008, p. 77.

MOURA, G. L; SÁ, M. G. A crítica discente e a reflexão docente. **Cadernos EBAPE**. BR, v. 6, no 4, dez. 2008. p. 1 -10.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1998.

SANTOS, A. N. F. Atitude de estudar como prática social no ambiente universitário: realidade empírica e concreta de graduandos. **Sistema de Bibliotecas da UFU**. Uberlândia, 2018. 189 f.

METODOLOGIAS ATIVAS E LETRAMENTO: RESSIGNIFICANDO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

**KESSYLEN CARVALHO CARDOSO
LOPES SOUZA**

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro – UENF

CRISTIANA BARCELOS DA SILVA
Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro - UENF

ELIANA CRISPIM FRANÇA LUQUETTI
Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro – UENF

**BEATRIZ ARAÚJO DE REZENDE
NEVES**
Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro – UENF

POLIANA CAMPOS CÔRTEZ LUNA
Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro – UENF

**RACKEL PERALVA MENEZES
VASCONCELLOS**
Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro - UENF

**FABRIZIA MIRANDA DE ALVARENGA
DIAS**
Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro - UENF

AMANDA FARIAS TESKI DE OLIVEIRA
Faculdade Dom Alberto

traçar um novo olhar para o modo como os alunos participam das aulas, da construção do conhecimento é ponto crucial para refletir se a prática docente tem sido significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou não. Para tanto, a pesquisa teve como norteador central, conectar o conceito de metodologia ativa ao processo de letramento, demonstrando por meio de aparatos teóricos como as métodos ativos podem tornar este processo mais efetivo. Sendo assim, o trabalho recorreu a exemplificar algumas abordagens que valorizam o protagonismo do educando, para que de fato, o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental forme leitores/escritores críticos, criativos e autônomos.

PALAVRA-CHAVE: Metodologias. Letramento. Conhecimento.

ABSTRACT: In view of the countless challenges related to teaching, it can be seen that drawing a new look at the way students participate in classes, building knowledge is crucial to reflect on whether teaching practice has been significant in the early years of Elementary Education or do not. For that, the research had as central guide, to connect the concept of active methodology to the literacy process, demonstrating through theoretical apparatus how active methods can make this process more effective. Thus, the work used to exemplify some approaches that value the protagonism of the student, so that, in fact, the teaching of Portuguese in the early years of elementary education trains critical, creative and autonomous readers / writers.

RESUMO: Diante aos inúmeros desafios referentes ao ensino, pode-se perceber que

KEYWORDS: Methodologies. Literacy. Knowledge.

1. INTRODUÇÃO

As indagações que permeiam o processo de aprendizagem de crianças em etapa de alfabetização revelam a importante necessidade de se repensar a forma de mediar o “ensino das letras”. E pretensiosamente, cabe ressignificar metodologias pedagógicas que inviabilizam a construção do conhecimento autônomo.

Portanto, associar letramento e metodologias ativas têm por objeção propor um novo olhar para a prática em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que assim, ocorra a ressignificação do papel do educando e do educador.

Nesse viés, destaca-se que a abordagem ativa da aprendizagem visa apreciar o ato de ensinar como atitude facilitadora – por parte do docente, valorizando e mediando o conhecimento, para que o indivíduo seja ativo no processo e não mero receptor.

Um educando passivo, pode ser resultado de um ensino que não valoriza as potencialidades do sujeito e suas bagagens, impedindo assim, que práticas sociais de leituras e escritas sejam endossadas de criticidade, autonomia e prazer. Por isso, faz-se necessário reincorporar metodologias que sejam pautadas em ludicidade, pesquisa, criatividade e valorização do protagonismo do aluno.

Desta maneira, esse artigo traz apontamentos significativos para que a ação pedagógica seja voltada para aguçar a curiosidade, despertar o desejo por aprender e inquietar, possibilitando que as práticas de letramento sejam mais efetivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2. LETRAMENTO E METODOLOGIAS ATIVAS: REFLEXÕES TEÓRICAS

De acordo com Soares (2004), o conceito de letramento surgiu da necessidade de incorporar um novo olhar para as práticas de alfabetização, pois as novas demandas apontavam para um processo que deveria superar meras codificações e decodificações de letras.

Em consonância, Tfouni também traz proposições acerca do surgimento do letramento, então a autora pontua que:

A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, dada a consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta (2010, p. 32).

Para tanto, uma das conceituações de letramento se engaja na perspectiva de ampliação de alfabetismo, pois, letrar também está ligado ao resultado daquilo que se apre-

deu sobre ler e escrever e mais, fazendo seu uso (de leitura e escrita) com um propósito, o de se comunicar para e com o meio social.

Para isso, as indagações referentes ao ensino tradicional nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos permite reavaliar qual direção a educação está apontando e mais, qual sujeito temos formado. Sujeitos ativos, críticos, criativos ou sujeitos passivos e alienados? Regina Leite Garcia, salienta que:

Discutir alfabetização é discutir o projeto político que se pretende para este país, não apenas pelas consequências sociais do analfabetismo, mas também porque o modo como se direciona a prática pedagógica traz uma determinada concepção de mundo e de homem. (GARCIA, 1998,p.25).

Nessa perspectiva, podemos elencar fatores importantes que devem ser analisados sobre a concepção de mundo e homem, cabendo destacar, de modo geral as transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas. Diante dessa reconfiguração da sociedade tornou-se discutível o papel do professor e do aluno em relação a construção do conhecimento, pois as discussões têm potencial avassalador para se ter uma escola que leve o educando a ser autônomo.

Dentre a complexidade de fatores que envolvem a formação do aluno e como se aprende a ler e a escrever, podemos descrever qual a relação do educando com o conhecimento e qual a relação do professor na mediação de um conteúdo. E é partindo dessa elucidação que o conceito de metodologias ativas vem para trazer uma ressignificação na prática docente, para tanto, Diesel salienta que

Nessa perspectiva é que se situa as metodologias ativas como uma possibilidade de ativar o aprendizado dos educandos, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador. [...] Ao contrário do método tradicional, que primeiro apresenta a teoria e dela parte, o método ativo busca a prática e dela parte para teoria. (2017, p. 273, *apud* ABREU, 2009).

Compreender que o aluno tem potencial para protagonizar o seu processo de aprendizagem é delinear considerações relevantes e significativas para redimensionar uma cultura educacional que tem raízes condicionadas a ter o professor como centro do aprender. E esse redimensionamento está explicitado através do panorama da metodologia ativa.

Ao traçar uma abordagem ativa para o ensino nos anos iniciais, temos inúmeras possibilidades de ultrapassar métodos que davam ênfase na passividade do educando, assim, esses avanços contribuem para a consolidação das práticas sociais de leitura e escrita, como também para a formação de um cidadão crítico. Com isso, Berbel (2011) enriquece nossa pesquisa, dizendo que

O engajamento do aluno em relações as novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercer a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro (Berbel, 2011, p.29).

Conforme conceituado até aqui, nos cabe ressignificar uma postura pedagógica que anula o pensar crítico, a liberdade em se expressar, a pesquisa, a criação e essa ressignificação está atrelada aos novos caminhos que a educação tem percorrido. Diante do atual panorama educacional (aulas suspensas), as práticas pedagógicas sofreram uma metamorfose, pois foi preciso reestruturar a forma de se mediar o conhecimento.

O autor Edgar Morin ao discorrer sobre “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, pontuou as seguintes proposições

[...] O ensino por disciplina, fragmentado e dividido, impede a capacidade natural que o espírito tem de contextualizar, é essa capacidade que deve ser estimulada e deve ser desenvolvida pelo ensino de ligar as partes ao todo e o todo às partes. [...] E, hoje, que o planeta já está ao mesmo tempo unido e fragmentado começa a se desenvolver uma ética do gênero humano para que possamos superar esse estado decaos e iniciar, talvez, a civilizar a terra (MORIN, 1999).

Sendo assim, o ensino de leitura e escrita no ciclo alfabetizador deve estar ancorado na busca incessante pela formação do indivíduo autônomo, pois um ensino fragmentado, infelizmente, só contribui para que sejam multiplicadas as desigualdades sociais e a alienação. E diante das aulas remotas, tornam-se urgente uma retomada de ações que fortaleçam a autoria dos alunos diante seu processo de aprender.

Em outras palavras, Morin também provoca um despertar, sobre a importância de uma educação problematizadora, para que seja explorado a conscientização acerca dos problemas da sociedade, e todavia, isso é de fato, muito mais do que conveniente, mas é necessário e urgente! (Morin, 1999)

Ainda nessa linha de pensar o processo de forma contextualizada, traremos mais concepções, por isso, segundo, José Moran (2015) “Quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”.

As conceituações sobre letramento e metodologias ativas se encontram na reconfiguração de um ensino limitador para um ensino que visa articular pesquisa, conteúdo, criatividade e autonomia. E as reflexões que permeiam esse ensino são urgentes, pois os avanços da sociedade não estacionam, sendo assim, o ato educativo também não pode parar, pois a melhor prática pedagógica é aquela que se reinventa em todo tempo e em qualquer circunstância.

Vale destacar, que o presente artigo não tem a pretensão (nem pudera ter – é inexistente) de estabelecer uma fórmula mágica ou uma receita pronta para os alunos dos anos iniciais, porque ensinar além das letras é desafiador e por isso, precisa sempre estar contextualizado as histórias de seus sujeitos.

Nessas análises podemos constatar o que Freire pontua

A alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador (FREIRE, 1979, p.72).

Desta forma que a educação, que o ensino se desvela de sentidos, quando o sujeito é valorizado, quando a aprendizagem é contextualizada à vida dos seus educandos. Para tanto, o ensino da língua portuguesa deve ser vista como um processo, inteiramente conectado ao educando e não distante dele, por isso, requer conhecer seus alunos, suas histórias, porque estes, não são vazios, mas tem uma importante bagagem de vida. E é através dessas bagagens que fazem a leitura do mundo, colocando suas impressões, atribuindo sentido para aquilo que se aprende.

3. O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA: UMA CONEXÃO ESSENCIAL

Dissertar sobre os papéis da escola e da família, provoca reflexões pertinentes com o objetivo de aguçar apontamentos significativos para o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a Lei de Diretrizes e Base da Educação 9394/96, em seu art. 1º declara que

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Por meio desse trecho da lei, compreende-se que a educação não está estritamente ligada à escola, pelo contrário, o indivíduo está em desenvolvimento de aprendizagem em todo tempo, através da família, do trabalho, da escola, do relacionamento com o outro... Partindo disso, já é possível demarcar a responsabilidade que a escola e a família possui, direta ou indiretamente, formal ou informal, porém ambos são responsáveis pelo processo de aprendizagem do indivíduo.

No art. 2º da LDB fica explicitado quais entidades tem o dever de educar, que é a família e Estado, por isso, que travar um embate sobre a responsabilidade dessas instituições (família e escola) é, todavia, uma oportunidade de elencar como esses agentes podem contribuir de forma positiva para um ensino de qualidade.

É no seio familiar que a criança inicia seus relacionamentos, amplia sua linguagem por isso, Szymanzki (2003) diz que “é na família que a criança encontra os primeiros “outros” e, por meio deles, aprende os modos de existir – seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito”.

Ao compreender que a ação de ensinar também está delegada à família, torna-se possível equilibrar as responsabilidades, além de possibilitar uma retomada de decisões que viabiliza o diálogo entre escola e família.

Sendo assim, não cabe mensurar, nem atribuir uma porcentagem para o compromisso de cada agente desse processo, mas fica evidente que, tanto a família quanto a escola são essenciais para a mediação e sucesso no processo de alfabetizar e letrar.

Santos (2012) atribui diversas características para a sociedade e aponta sobre a importância das relações sociais, por isso, diz

Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Percebe-se que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas e de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p. 2).

É partindo dessa visão que a relação professores-pais devem ser frutos de uma boa comunicação, em que a escola repensa estratégias que efetivem esse relacionamento.

Portanto, Freire disserta que

[...] a escola democrática não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto. Daí, a necessidade de, professando-se democrática, ser realmente humilde para poder reconhecer-se aprendendo muitas vezes com quem sequer se escolarizou (FREIRE, 1997).

A citação acima, permite pontuar que não se cabe mais, uma prática pedagógica autoritária ou até mesmo uma prática que apenas considere a vulnerabilidade de seus educandos, compreendendo sua trajetória, pede-se mais! Porque ações democráticas de ensino devem ser respaldadas na troca de experiência, no diálogo e não na centralização do saber no professor, destacando que a troca de professor com aluno, escola e família são essenciais para um ensino mais humanizador.

Sendo assim, tanto os pais como professores podem promover um ambiente facilitador para alfabetização e letramento. Com base em uma relação franca e engajada pelo mesmo objetivo, haverá inúmeros benefícios para uma aprendizagem mais significativa e de qualidade.

4. UM APARATO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Elucidar reflexões acerca do ensino é essencial para possibilitar uma perspectiva inovadora, no entanto, além de refletir, cabe também, trazer propostas relevantes para agregar à prática pedagógica, com o intuito de romper com uma educação bancária. De acordo com Cohen (2017), as metodologias ativas:

Tem como permissa que apenas ver e ouvir um conteúdo de maneira apática não é o suficiente para absorvê-lo. O conteúdo e as competências devem ser discutidos e experimentados até chegar ao ponto em que o aluno possa dominar o assunto e falar a respeito com seus pares, e quem sabe até mesmo ensiná-lo.

Portanto, a ressignificação do ato educativo corresponde a pensar em estratégias que oportunizam a participação do aluno na construção do conhecimento, ou seja, propondo que as aulas partam de uma problematização, que a pesquisa, a investigação, a experimentação sejam propostas presentes durante o processo de aprendizagem.

A figura 1 apresenta alguns aspectos que compõe a proposta das metodologias ativas, com o intuito de trazer subsídios sintetizados e que possam contribuir ainda mais na formulação de aparatos representativos desses métodos.

Figura 1: Aspectos da Abordagem Ativa da Aprendizagem



Para tanto, cabe destacar a importância da compreensão dos objetivos que se pretende para o ensino da língua nos anos iniciais, é por isso, que destacaremos duas competências específicas da área de linguagem para o Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC (2018):

2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, BNCC, 2018)

Desta forma, fica explicitado que as competências para o Ensino Fundamental anos iniciais, têm norteadores que são ancorados no pensamento crítico, reflexivo, na resolução de problemas, na autonomia e formação de cidadãos participativos na construção da sociedade. Com isso, é mais do que urgente! É também essencial que a prática pedagógica tenha como princípio a participação ativa dos alunos.

Conforme vem sendo proposto no decorrer desse capítulo, ainda torna-se necessário avançarmos sobre as percepções acerca da relação professor-aluno, sendo assim, Silva (2013) aponta sobre a importância desse relacionamento

É uma parceria entre professor e aluno na busca do conhecimento. O aluno assume o papel de ator principal, e o professor o de mediador e estimulador desse processo, ou seja, do ensino com foco na aprendizagem, resultante de uma interação entre professor e aluno que engloba as ações de ensinar e aprender. A ideia é estimular a autonomia intelectual dos alunos por meio de atividades planejadas pelo professor para promover o uso de diversas habilidades de pensamento como interpretar, analisar, sintetizar, classificar, relacionar e comparar. (SILVA, 2013).

Portanto, as metodologias ativas não têm a pretensão de desmerecer o papel do professor diante a aprendizagem de seus alunos, mas, por meio de práticas aqui exemplificadas (abordagem ativa), esse papel é reincorporado de modo a entender que o docente facilita o processo, conduz, traz apontamentos e não aquele que detém todo saber.

Essa perspectiva está associada ao conceito de que durante as aulas a relação professor e aluno não é vertical, mas ambos assumem uma parceria, uma troca, de modo que o relacionamento em sala de aula seja democrático e de qualidade.

Nas dimensões sobre como favorecer práticas de leitura e escrita socialmente, é preciso compreender que o indivíduo já está inserido em uma sociedade letrada, que este, já lê o mundo de acordo com suas vivências e é por isso que a ação pedagógica não pode ser distante do educando. E ao trabalhar com métodos mais ativos, visa-se a valorização desse sujeito diante sua aprendizagem, assim como a valorização daquilo que faz sentido para o aluno, em que o processo de aquisição de leitura e escrita não se torne um instrumento do professor, mas do sujeito também.

Com base nessa objeção, destacaremos estratégias que podem auxiliar na ação docente, buscando em todo tempo o rompimento com métodos lineares, que dificulta a participação ativa de seus alunos durante a construção do conhecimento. Cabendo salientar, que não se tem uma fórmula pronta que já esteja moldada e que contemple todos os sujeitos, porque a prática pedagógica é diversa e deve sempre estar contextualizada aos seus alunos.

Deste modo, destaca-se a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em problemas. A primeira estratégia citada, é também conhecida como *flipped classroom*, nessa perspectiva o educando tem acesso ao conteúdo anteriormente, para que seja incentivado à pesquisa, à colaboração e que o aluno possa chegar em sala de aula compartilhando seus conhecimentos, investigações, valorizando o trabalho em equipe. Em aulas tradicionais, o educador transmite o conteúdo e partindo deste, as crianças fazem exercícios de fixação em casa (BARROS, *et al.* 2018).

As possibilidades do *flipped classroom* são inúmeras e o enfoque é que o conhecimento é inesgotável e não é construído apenas em sala de aula. Portanto, a figura 2 faz um paralelo entre a construção do conhecimento na sala de aula tradicional x sala de aula invertida.

Figura 2 Comparação de estratégias: sala de aula tradicional x sala de aula invertida



Fonte: < <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos18/8926111.pdf> >

Partindo desses pressupostos das abordagens ativas, também apontaremos a aprendizagem baseada em problemas, Project Basead Learning (PBL), que consiste em explorar soluções de problemas de modo colaborativo, incentivando o trabalho em equipe como meio de compartilhar conhecimentos. (Garofalo, 2018).

Em conexão a aprendizagem problematizadora, destaca-se o componente da Língua Portuguesa, segundo a BNCC:

Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, BNCC, 2018).

Para tanto, ao adotar estratégias problematizadoras, a prática docente estará contribuindo para que o processo de letramento seja ancorado com o pensar criticamente, assim como tornar essas práticas de leitura e escrita mais significativas.

Buscando consolidar os aspectos importantes para um novo olhar sobre letrar e sobre ensinar, é que se fomentam as indagações presentes neste artigo e como forma de contribuir para que o educador repense suas práticas, traçamos possibilidades que devem, em toda instância, estar conectada com a vivência de cada sujeito.

Sendo assim, com o intuito de trazer mais apontamentos, Soares discorre

A criança deve aprender a ler e a escrever interagindo com textos reais, com os diversos gêneros e portadores de textos que circulam na sociedade. Assim, ela vai aprender não só as relações fonema/grafema, mas, simultaneamente, o sentido e as funções que tem a escrita. (SOARES, 2001, p. 5).

De acordo com a visão da autora, podemos ir além, estabelecendo uma relação interessante e ousada entre letramento e metodologias ativas, salientando que as ações pedagógicas que envolvem letrar devem ser embutidas de sentido, pois desta forma, há

possibilidades de imprimir naqueles que constroem seu conhecimento: prazer e vontade de aprender.

Certamente, traçar aparatos eficazes para os anos iniciais do Ensino Fundamental requer muita reflexão e muita pesquisa, porque é assim que a educação assume uma postura problematizadora, tendo como foco a busca por formação continuada. E é através da ressignificação da prática pedagógica que surgem inúmeras possibilidades de termos um educação de qualidade, em que o ensino da língua portuguesa seja eficiente.

5. RESULTADOS ALCANÇADOS

A pesquisa referente a este artigo foi dividida em três partes, a primeira consistiu no levantamento bibliográfico para trazer consistência e subsidiar as indagações pertinentes as práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em segundo momento foi feita uma triagem dos aspetos mais relevantes das obras analisadas, para então, poder sistematizar as principais ideias e estruturá-las no artigo. A estruturação do trabalho referente a terceira etapa, se deu por meio de análises do material coletado, dando ênfase em conectar os princípios metodológicos ativos com o processo de letramento nos anos iniciais.

Certamente, pode-se destacar o caráter reflexivo que a pesquisa tem, pois acredita-se que a ação docente deve ser norteada por reflexões teóricas pertinentes que sejam capazes de renovar à prática, configurando-se assim um cenário de aprendizagem mais satisfatório.

Para tanto, foi possível constatar que as metodologias ativas tem como viés lúdico a centralidade do ensino no aluno, para que este, não seja mero receptor, mas tenha papel ativo na construção de sua aprendizagem. Por isso, essa abordagem valoriza a prática, a problematização, a pesquisa e a autonomia do educando.

Para que assim, o processo de aprendizagem dos sujeitos sejam elucidados por diversidade, participação, resolução de problemas e trabalho em equipe. E as contribuições que essa conexão acarreta é a de tornar a construção do conhecimento como algo inteiramente dos alunos e não algo distante, frio deles. Ainda nessa linha de estabelecer relação, podemos salientar o quanto foi esclarecedor revelar o papel do educador, do educando e da família diante o processo do aprender.

Desta forma, reestruturando a relação professor-aluno, fica possibilitado uma parceria e não um relacionamento autoritário, este, configura a figura do professor como aquele que tudo sabe, tudo pode... E os educandos? Nessa tendência, eles eram depósitos vazios, tábuas em branco, por isso, o artigo teve a pretensão de dar aparatos para ressignificar

práticas tradicionais, assim como levar cada educador a repensar o relacionamento professor- aluno.

Para tanto, a pesquisa se insere no contexto de todo educador que não se conforma com uma “educação” que não se inova, que não valoriza o aluno, que não sai da zona de conforto, por isso, esse artigo é para vivificar o desejo de conduzir, de facilitar, de mediar e também de aprender e muito. Pois, educação de qualidade se faz com formação continuada, pesquisa, compromisso e desejo de mudança.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente, a ressignificação do processo de aprendizagem está relacionada à reflexões sobre a forma de como o conteúdo é mediado, partindo disto, é necessário que a prática docente seja efetivada através de inovação e criatividade.

O referencial teórico buscou endossar a pesquisa conceituando o que são as metodologias ativas e o letramento, para tanto, as ações pedagógicas nos anos iniciais devem ser pautadas na reincorporação do papel do aluno e do professor, uma vez que a educação ainda pode ser praticada por concepções tradicionais, que centraliza o professor no processo de aprender, valorizando o acúmulo de informação, inviabilizando uma aprendizagem baseada na criticidade.

Neste sentido, a finalidade da pesquisa está em oportunizar discussões pertinentes, que possam subsidiar a ação pedagógica de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando que a parceria família-escola é essencial para o sucesso dos indivíduos que estão em processo de consolidação deste letramento. Evidentemente, elencar as possibilidades de trabalho com os métodos ativos é uma forma de ressignificar um ensino maçante e autoritário.

Conclui-se que as práticas de letramento atreladas às metodologias ativas tem como finalidade promover uma aprendizagem enriquecedora, em que o protagonismo do aluno é incentivado.

Portanto, o ensino de língua portuguesa não pode se constituir fora do contexto do educando, assim como o educador deve assumir a postura de conduzir, mediar, provocar o aluno em prol da construção do conhecimento. O que torna-se urgente é a ressignificação de ações que minimizam o pensamento crítico e ausência de autonomia diante o processo de aprendizagem, por isso, repensar a prática pedagógica é antes de tudo, repensar o que se pretende enquanto educação e quais indivíduos a escola pretende formar.

7. REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

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

COHEN, Marleine. O aluno no centro do conhecimento. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2017/04/18/foco-no-aluno/> Acesso em: 19 nov. 2020.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema. Lajeados/RS. Volume 14. Número 1, p. 268-288, 2017.

GARCIA, Regina Leite. Alfabetização responsabilidade de todos, Revista Andes, São Paulo, n. 15. P. 25-35, 1987.

GAROFALO, Débora. Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado> Acesso em: 19 nov. 2020.

MORAN, José. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5ª edição. São Paulo: Papirus, 2007.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran Acesso em: 15 nov. 2020.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 1999.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam? **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 603-622, set./dez. 2018.

SCRIBNER, S.; COLE, M. 1981. The Psychology of Literacy. Harvard University Press.

SOARES, Jiane Martins. **A Importância do Lúdico na Alfabetização Infantil**, 2013. SOARES, Magda Becker; Batista, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização e letramento: caderno do professor /Belo Horizonte. Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2004.

SZYMANZKI, Heloisa. A relação família/escola: desafios e perspectivas. 1º reimpressão. Brasília, Plano Editora: 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL MENINO DEUS DE SANTA CRUZ DO SUL-RS¹

DIOVANE DA ROSA DILL

Doutorando em Educação UNISC-RS

RUTE ELENA ALVES DE SOUZA

Doutoranda em Educação UNISC-RS

RESUMO: O presente trabalho apresenta uma discussão bibliográfica que subsidiou uma intervenção referente à Formação Continuada com Professores da Escola Municipal Menino Deus de Santa Cruz do Sul-RS, como parte de uma atividade discente ministrada em disciplina do doutorado em Educação da UNISC, no qual os autores são discentes. A referida atividade caracterizou-se pela natureza colaborativa na proposição, planejamento e avaliação da mesma, sendo o objetivo principal contribuir para a formação dos professores da escola antes mencionada.

O desafio de pensar a formação continuada de professores e suas relações com as vozes negadas/silenciadas e ainda a gestão escolar democrática, é certamente algo bastante árduo, que ultrapassa em muito essa breve tentativa de perceber as múltiplas interconexões entre elas.

A temática da formação continuada de professores, ou formação em serviço é uma questão de grande importância nos dias atuais, sendo parte das novas exigências, pois esses devem estar atualizados e informados acerca dos fatos e dos conhecimentos pedagógicos e curriculares. Candau (1997), Nascimento (2000) e Pimenta (2002), entre outros, destacam a importância da formação continuada.

As provocações iniciais para escrever sobre as prerrogativas delineadas no parágrafo anterior estão ocorrendo enquanto acontecem as aulas da disciplina Pesquisa e Educação Básico PPG em educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. A proposta em questão, destinada aos alunos doutorandos que estão cursando a cadeira, é para que estes vivenciem a formação continuada não *PARA*, mas *COM* os professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Menino Deus de Santa Cruz do Sul-RS.

Para que o processo seja democrático, significativo e que de fato a participação seja uma constante em relação a esta formação docente, os professores Dr. Cláudio José de Oliveira e Dr. Felipe Gustsak da já

¹ Trabalho orientado pelos professores Dr. Cláudio José de Oliveira e Dr. Felipe Gustsak na disciplina de *Pesquisa e Educação Básica* no PPG em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC/RS.

referida disciplina, articularam um encontro entre os professores da E.M.E.F. Bom Jesus e os alunos da disciplina *Pesquisa e Educação Básica*, no qual os docentes daquela instituição escolar expuseram seus desejos em relação à formação, e de outro lado, os doutorandos falaram sobre seus temas de pesquisa. Isso possibilitou que se visualizasse claramente o tipo de formação a ser conjuntamente construída, tendo em vista que a proposta é um ensaio em uma:

Busca de alternativas às modalidades hegemonicamente propostas pelos sistemas de ensino, em especial com vistas à “capacitação” ou “aperfeiçoamento” dos docentes (GARCIA & SCMID apud HAGEMeyer, 2010, p. 56)

Por outro lado, a formação continuada de professores efetivamente

Apresenta-se como sendo uma condição imprescindível para o desenvolvimento das competências, habilidades e saberes adquiridos durante a formação inicial, mas também representa um espaço de construção e de reconstrução de novos conhecimentos e práticas pedagógicas, implicando alterações na organização, nos conteúdos, nas estratégias, recursos, refletindo-se positivamente nas relações sociais estabelecidas entre equipes pedagógicas, docentes e alunos. (CABRAL & MEDEIROS, 2006, p. 11)

Tendo havido esta experiência extremamente importante do ponto de vista da interlocução direta entre escola e universidade, em que todos os atores se reuniram e debateram o que ou quais necessidades estavam em pauta, posteriormente novas ações foram desenvolvidas. Aconteceram então, encontros entre os professores e o grupo de doutorandos alunos da disciplina *Pesquisa e Educação Básica* para as tratativas onde cada uma, cada um, poderia individualmente, em duplas, trios ou em grupos pensar a programação da já referida formação continuada.

Sempre com a prerrogativa de fazer *COM* e não *PARA*, foi coletivamente acordado que seriam produzidas 15 trilhas de 2 horas cada uma, perfazendo um total de 30 horas, sendo que os professores da escola solicitaram uma formação de 12 horas. Assim, estabeleceu-se que haveria uma oferta ampla de temas e os docentes da escola Menino Deus fariam no mínimo seis delas, mas poderiam se inscrever em mais, inclusive todas elas, se assim desejassem.

Outro aspecto bastante relevante no que tange à formação continuada dos professores em questão diz respeito aos horários, conjuntamente estabelecidos, para ocorrerem às quartas-feiras, a partir das 19 horas, bem como às sextas-feiras, das 14h às 18h, haja vista que estes contemplariam os sujeitos envolvidos no processo.

Dito isso, partimos agora para a descrição propriamente dita, das duas formações de que nosso grupo (Diovane da Rosa Dill, Rute Elena Alves de Souza e Ana Paula Kahmann) participou de forma mais efetiva, quais sejam; funções e desafios da escola democrática e vozes negadas/silenciadas no currículo. Nossa intenção, tanto na pesquisa quanto na seleção e confecção de materiais para as formações, foi sempre pautada no princípio de que a

participação efetiva de todos os envolvidos fosse uma das prerrogativas essenciais, já que esta é emblemática no que se refere ao fazer COM.

O trabalho assim pensado, planejado e elaborado com tempo, com atenção aos detalhes e minúcias, com certeza apresenta aproximações com o que Richard Sennett, 2013 p.19 classifica como artesanal,isto é; uma forma de labor ou “*um impulso humano básico e permanente de um trabalho bem feito por si mesmo*”.

A primeira formação, “vozes negadas/silenciadas no currículo”, mediada pelo nosso grupo, ocorreu dia 09/04/21, das 14 às 16 horas pelo Google *meeting*, tendo em vista a pandemia que interfere diretamente nos processos de formação de professores e que estão ocorrendo em sua quase totalidade de forma online. Durante a formação, estavam presentes nós, professores doutorandos, alunos da disciplina Pesquisa e Educação Básica, os professores da Escola Menino Deus e os professores Dr. Cláudio José de Oliveira e Dr. Felipe Gustsack.

Como a proposta foi uma formação de professores com professores, desde o início foi acordado que não haveria naquela formação, uma hierarquia e que a interlocução, as interrupções, questionamentos, contribuições de cada uma, cada um, seriam parte do objetivo da mesma.

As provocações e disparadores da formação basearam-se em Jurjo Santomé, autor que trata das vozes negadas/silenciadas na Espanha, sendo que nosso desafio conjunto foi fazer as aproximações com nossas realidades cotidianas de sala de aula, onde nos deparamos diuturnamente com questões tanto de silenciamento quanto com a negação de determinadas vozes as quais deveriam estar presentes no currículo escolar de forma muito mais efetiva.



FONTE: Cuadernos de Pedagogía n° 217 (septiembre 1993) p. 60-66.

O esquema acima foi projetado e teve início o processo de mediação, onde nós, professores alunos do curso de doutorado começamos por apresentar o autor e posteriormente fomos abordando um a um os tópicos que este pensador propõe para refletir sobre a realidade espanhola e outras partes do mundo incluindo o Brasil.

Já no primeiro tópico, que se refere às culturas que formam o Estado Espanhol, as quais tem em boa parte das vezes, suas vozes negadas ou silenciadas para que a “nação espanhola” seja mantida indivisa, surgiram várias intervenções no sentido de percepção de similitudes com o panorama brasileiro e mais especificamente a realidade escolar brasileira. As similaridades foram detectadas principalmente no sentido de que no Brasil, os materiais didáticos ignoram as realidades onde os alunos estão inseridos, desprezando contexto onde os alunos vivem, silenciando-os ou negando suas vozes em prol de uma nacionalidade sendo que os livros didáticos são um exemplo muito claro disso.

No que concerne às questões da cultura juvenil aqui entendida a partir de Feixa (1999) considerando que se trata das formas como as experiências dos jovens se expressam coletivamente, através da produção de estilos de vida distintos e cultura infantil, abordadas pelo autor, como silenciadas ou negadas, as intervenções por parte dos professores da escola se deram muito mais em sentido de diagnosticar de que nós, adultos, na maioria das vezes preparamos nossas aulas tendo em vista a inserção tanto de jovens quanto de infantes no mundo adulto e para tanto, desprezamos quase que integralmente os aspectos culturais tanto da infância quanto da juventude.

Por cultura da infância compreendemos que

As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (tal transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta (CORSARO, 2002, p. 114).

Na sequência, acompanhando o raciocínio de Jurjo Santomé, a abordagem se deu no que tange às etnias minoritárias ou sem poder, as quais não raro têm suas vozes negadas/silenciadas sendo que foi facilmente reconhecido por todos os professores envolvidos na formação, como uma constante em se tratando da escola pública brasileira, exceto raríssimas exceções. Referiram os profissionais que na E.M.E.F. Menino Deus estes sujeitos estão muito presentes de maneira muito especial na E.J.A, modalidade de ensino que tenta de alguma forma “ouvir estas vozes”.

As questões referentes ao mundo feminino, ao serem apresentadas através de slide, além de sua imensa relevância no contexto planetário atual, suscitaram bastante interesse por parte de todos os integrantes da formação tendo em vista primeiramente, que os quadros do magistério não por acaso são formados mormente por mulheres e que isso tem suas origens sócio históricas e culturais baseadas em questões relacionadas na exclusão em relação ao sexo feminino.

Sobre a feminilização do magistério cumpre referir que a mesma ficou conhecida como o processo histórico que levou à supremacia das mulheres como professoras no Ensino Infantil. Para compreendê-lo, é preciso considerar não só os paradigmas clássicos mas a dimensão microestrutural e subjetiva, uma vez que o magistério, enquanto profissão feminina, apresenta especificidades que o diferencia das demais profissões, atribuindo uma centralidade à escola normal. (ALMEIDA, 1996)

Tambara (1998, p.49) trata a docência sob a ótica do gênero, afirmando que nele ocorreu uma “feminilização” pela “identificação entre a natureza feminina e a prática docente no ensino primário”, num movimento de colagem das características próprias do sexo feminino ao magistério. Para o autor, a Escola Normal foi a grande responsável por esse processo de constituição da forma feminina, envolvendo o assemelhamento da docência com trabalho doméstico, dependência e fragilidade.

O próximo passo, relacionado às questões de sexualidade, proporcionou bastante discussão no sentido de como ele tem se tornado latente no espaço escolar, onde a convivência e ao mesmo tempo o confronto de visões de mundo muitas vezes acabam por gerar conflitos no âmbito escola, o qual é formado por sujeitos advindos de um entorno multifacetado com posturas e condutas diversas diante das questões de sexualidade e de gênero.

Nesse contexto destacamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem a compreensão da sexualidade como algo inerente à vida e a orientação sexual como uma questão social urgente que deve ser tratada nas escolas de maneira mais frequente, apon-

tando ainda para a importância da execução de trabalhos sistemáticos, visto que este assunto é essencial para a formação da identidade dos indivíduos (MIRANDA, 2013, p. 32)

Concernente à classe trabalhadora e ao mundo das pessoas pobres, Santomé(1993) aponta o quanto essas tem suas vozes negadas/silenciadas em função do capitalismo que, ao tornar o capital o centro de tudo, relega os sujeitos pertencentes às classes trabalhadoras a um segundo ou terceiro plano não ouvindo suas vozes, aliás, utilizando-se de todo um aparato para silenciá-las a qualquer preço.

Esses aspectos foram bastante ressaltados pelos docentes da escola Menino Deus, que foram enfáticos ao afirmar que a região onde a escola se insere é de uma grande exclusão social, haja vista ser formada de sujeitos pobres e de classes trabalhadoras menos favorecidas.

Sobre a temática da escola e a exclusão escolar achamos por bem referir os estudos que sinalizam três dimensões importantes para o tratamento da matéria, a saber:

- O primeiro deles é o lugar da escola numa estrutura social perpassada pelos mecanismos de exclusão. É importante saber o que se refere à sociedade e o que se refere à escola. Ou seja, qual é o lugar da escola numa estrutura social que desenvolve processos de exclusão?
- O segundo tipo de problemas concerne à análise dos mecanismos propriamente escolares que engendram uma segmentação escolar, determinante na formação dos percursos de exclusão.
- Pode-se, por fim, evocar as consequências dessa mutação estrutural sobre a natureza das próprias experiências escolares, a dos professores e a dos alunos (DUBET, 2003, p.30)

Um dos tópicos apontados por Jurjo Santomé diz respeito às vozes negadas/silenciadas no mundo rural e ribeirinho, o que não necessariamente ocorre na escola Menino Deus por esta estar localizada no meio urbano. Entretanto, alguns professores salientaram que têm experiências docentes no interior de Santa Cruz do Sul ou municípios vizinhos onde os filhos de agricultores estudam e que nos materiais didáticos fornecidos pelo MEC, estes sujeitos não se reconhecem, muito menos ouvem o eco de suas vozes.

Em relação às pessoas portadoras de necessidades especiais físicas ou mentais, as discussões se pautaram principalmente no aspecto de o quanto estas temáticas ainda são recentes no âmbito da escola, tendo em vista que rampas, banheiros adaptados e outros recursos que contemplem alunos com alguma deficiência, há poucos anos começaram fazer parte do ambiente escolar. Aqui referiram-se apenas os aspectos físicos e aparentes, porque em termos de formação profissional para trabalhar com tais questões, a realidade é muito complexa pois não é necessariamente visível e portanto, em muitos casos são postos em segundo plano.

No quesito homens e mulheres da terceira idade abordados por Santomé, foi bastante consensual de que suas vozes são realmente muito silenciadas e negadas no âmbito

escolar tanto que mesmo as instituições que oferecem a modalidade de ensino E.J.A, como é o caso da E.M.E.F. Menino Deus, de maneira geral não costumam trabalhar com pessoas advindas desses grupos etários.

Finalizando esta formação, foi apresentado um slide com um disparador chamando atenção para as vozes negadas no Terceiro Mundo, e nesse sentido foram muito importantes as conclusões de que somos um país terceiro mundista com graves problemas sociais e econômicos mas que existem realidades ainda piores em outros países como é o caso da Venezuela, Haiti e vários outros do continente africano.

No dia 16/04/21, ocorreu a segunda formação que estava sob responsabilidade de mediação de nosso grupo. Nessa ocasião, o desafio foi fazer as relações, juntamente com todos os atores envolvidos no processo formativo já descrito, com a temática da formação do dia 09/04/21, tendo em vista que embora aparentemente antitéticas, tais temáticas se relacionam sobremaneira no que tange à educação escolar. Nesse sentido, o combinado é que deveria haver interrupções e reflexões enquanto íamos nos aprofundando no assunto “funções e desafios da escola democrática”

Inicialmente, baseados em Chauí <https://youtu.be/k1MIsK5D0LQ> buscou-se a etimologia da palavra democracia bem como as origens gregas do regime democrático. Nesse ponto, os aspectos mais relevantes em termos de discussão se deram em torno da separação da justiça em relação ao poder do rei, bem como a participação dos cidadãos nas decisões da polis, muito embora a relevância do direito e da cidadania. O que mais chamou a atenção do grupo foi em relação ao número de vozes que eram negadas e silenciadas na democracia ateniense já que mulheres, escravos, estrangeiros... não tinham cidadania e portanto não participavam das decisões políticas da cidade.

Na sequência, seguindo o processo histórico que se sucedeu a Atenas democrática, nós, mediadores, ressaltamos a suspensão de tal regime político no Império de Alexandre bem como no Império Romano e Idade Média, sendo que a defesa de ideias de uma maior participação popular, só voltou a ocorrer na modernidade com pensadores como Locke, Rousseau, Montesquieu e Voltaire. Em relação a isso, as intervenções mais significativas se deram no sentido de que não necessariamente há uma constância no que tange à democracia e a uma maior participação nas tomadas de decisão.

Ficou bastante claro que a Revolução Francesa foi um marco no que tange às questões de participação das massas nas decisões políticas no mundo ocidental e que por outro lado, com a declaração dos direitos do homem e do cidadão, houve um alargamento no campo jurídico. Nesse sentido, através das intervenções dos participantes da formação, houve claramente a percepção de o quanto o direito é importante para assegurar a possibilidade de participar nos processos políticos e que no âmbito escolar isto também é uma premissa básica.

A partir desse momento, procuramos traçar um paralelo com o que estava ocorrendo na Europa e no Brasil, haja vista que enquanto os europeus do final do século XVIII esta-

vam discutindo entre outras coisas “direito de igualdade jurídica, direito à propriedade e à liberdade¹, no Brasil, vigorava a escravidão, (instituição que muito contribuiu para silenciar e negar vozes) sendo que a mesma duraria ainda praticamente mais um século em nosso país, fator esse que certamente nos coloca em atraso em relação à consolidação de uma democracia com alicerces mais firmes e com instituições representativas robustas.

Ponto bastante emblemático foi o que fez menção à primeira eleição presidencial brasileira, de 1894, na qual votou em torno de 2% da população e neste caso, o que mais chamou atenção dos participantes da formação foi o fato do nosso processo democrático muito tardio em relação a outras nações, ainda contar com um agravante bastante sério que foi seu acanhamento inicial. Alguns professores fizeram colocações no sentido de que, a partir disso, fica mais clara a dificuldade de uma gestão democrática na prática nos ambientes escolares, tendo em vista a quantidade de vozes negadas e silenciadas no desenvolvimento da democracia em nosso país.

O momento seguinte foi onde nós, professores mediadores, projetamos um slide que mostrava a supressão da democracia na Era Vargas, voltando somente a partir de 1946 e dando lugar à ditadura militar de 1964, só vindo a fazer parte de nossa história a partir da segunda metade da década de 1980. Neste quesito, foram feitas reflexões no sentido das idas e vindas do processo democrático brasileiro e o quanto estes constantes refluxos contribuíram para a fragilização de um alargamento substancial de participação popular nas decisões políticas de nosso país.

O slide seguinte que foi projetado fazia alusão à Constituição Federal Brasileira de 1988, a qual ficou conhecida como constituição cidadã, haja vista o enorme apelo popular ocorrido quando de sua elaboração, seja através de ONGs, sindicatos, organizações da sociedade civil etc.. Referentes a estas questões, as falas por parte dos envolvidos na formação se deram no sentido de que de fato a CF de 1988 contemplou muito a contento os princípios democráticos, inclusive no que tange aos artigos 205 e 206 os quais versam sobre a educação nacional, sendo que este último artigo entre outras coisas determina que a gestão do ensino público deve ser democrática na forma da lei.

O próximo passo foi trabalhar com o Art. 14 da Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira – LDB nº 9.394/96 que aborda a questão da gestão democrática, deixando claros os seus princípios, os quais são marcadamente pautados pela participação no processo educacional num âmbito geral, seja dos profissionais da educação, seja da comunidade escolar como um todo.

A esta altura da formação, demo-nos conta de que não nos seria possível explorar todo o material preparado para o encontro, uma vez que ainda faltavam vários tópicos a serem trabalhados e discutidos, tais como: Conselho Escolar, Projeto Político Pedagógico - PPP, Circulo de Pais e Mestres - CPMe Grêmios Estudantis.

Por sugestão do professor Dr. Felipe Gustsac, esta parte final se tornou um grande diálogo, onde os professores da E.M.E.F. Menino Deus foram relatando suas experiências,

bem como suas dificuldades em relação a cada um desses espaços que a princípio devem ser de participação dos diversos sujeitos que compõem o universo escolar democrático. Pelas falas dos docentes, direção, supervisão, orientação, foi possível perceber o empenho do grupo no tocante a uma escola democrática no sentido mais amplo do termo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da formação, foi possível identificar a dimensão positiva do modelo que a mesma seguiu, qual seja, uma formação pensada COM e não PARA um conjunto de professores. Perceptíveis também foram o envolvimento e comprometimento dos docentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Menino Deus de Santa Cruz do Sul que participaram ativamente das discussões, sentindo-se parte do processo formativo, processo esse que, de fato, é central nesse tipo de formação.

Por fim, se levarmos em conta as contribuições de Vitor Paro, para quem, “o aluno só aprende se quiser, logo, o papel da gestão democrática é criar condições para que o aluno queira aprender” <https://youtu.be/WhvyRmJatRs>, então podemos concluir que sem sombra de dúvidas, os colegas professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Menino Deus de Santa Cruz do Sul, tem muito a nos ensinar, haja vista suas vastas trajetórias no tão especial chão de escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. DE. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cadernos de Pesquisa*, n. 96, p. 71–78, 1996.

ARAÚJO, A. C. de. *Gestão democrática da educação: a posição dos docentes*. Brasília: 2000. BBE, 2000. 220 p.

CABRAL, C.L.O., MEDEIROS, M.V. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica PUC- São Paulo *Revista E- Currículum – ISSN 1809- 3876*.

CANAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68. CHAUÍ, Marilena. *Convite a filosofia*. São Paulo: ÁTICA, 2000. GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1995.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*, Porto, Portugal, n.17, p.113-134, 2002.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 29-45, julho/ 2003.

FEIXA, Carles. *De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud*. Barcelona, ES: Ariel, 1999

GARCIA, T.M.A., SCHIMIDT, M.A. Formação continuada de professores: a experiência do grupo de

Araucária In: HAGEMeyer, R.C.C. Formação docente e contemporaneidade: referenciais e interfaces da pesquisa na relação universidade-escola. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

MIRANDA, J. C. Adolescência e vida sexual: o retrato de uma escola pública da região metropolitana do Rio de Janeiro. Revista de Saúde e Biologia, v. 8, nº 2, p. 31-40, 2013.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Caderno Temático, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

SANTOMÉ, JURJO TORRES. Cuadernos de Pedagogía. Nº 217(Septiembre 1993) págs. 60 – 66.

PARO, V. H. Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Gestão Democrática da Escola Pública. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SENNETT, Richard Sennett. Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. *História da Educação*. Pelotas: ASPHE /FaE/UFPeL, n.3, p.35-58, abr.1998.

<https://youtu.be/k1MIsK5D0LQ> acesso em 31 de março de 2021

<https://youtu.be/WhvyRmJatRs> acesso em 31 de março de 2021

96 <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96> acesso em 31 de março de 2021

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EPT: AS IDEIAS PEDAGÓGICAS E ELEMENTOS DO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER

VANESSA BRAZ COSTA SENRA¹

Instituto Federal de Sergipe- IFS

JULIANA DE ALMEIDA AGUIAR SILVA²

Instituto Federal de Sergipe- IFS

MARIA SILENE DA SILVA³

Instituto Federal de Sergipe- IFS

instrumento de diagnóstico, com vistas a envolver e melhorar a aprendizagem do discente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, sendo o professor o mediador do processo de construção pedagógica.

PALAVRA-CHAVE: avaliação; currículo; educação profissional e tecnológica; prática educativa.

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo realizar uma reflexão acerca da prática educativa na Educação Profissional e Tecnológica, considerando as ideias pedagógicas e os processos educacionais, dando ênfase ao currículo e a avaliação. Para isso, utiliza-se de um estudo bibliográfico a partir dos autores: Dermeval Saviani, Yves Bertrand, J. Gimeno Sacristán, Cipriano Carlos Luckesi, Bernard Charlot, destacando os recortes históricos das ideias pedagógicas no Brasil, o currículo, a avaliação e suas relações com a prática educativa na EPT. Considera-se que, o conhecimento das ideias pedagógicas permite embasar e traçar estratégias que atendam aos objetivos da prática educacional. Possibilitando uma reflexão sobre a prática e o currículo, ao constituírem-se como práxis, pois ele está ligado às variações dos conteúdos e a profissionalização do docente. A avaliação deve ser reconhecida como

ABSTRACT: This article aims to reflect on the educational practice in Professional and Technological Education, considering pedagogical ideas and educational processes, emphasizing the curriculum and assessment. For this, a bibliographic study from the authors is used: Dermeval Saviani, Yves Bertrand, J. Gimeno Sacristán, Cipriano Carlos Luckesi, Bernard Charlot, highlighting the historical clippings of pedagogical ideas in Brazil, the curriculum, the evaluation and their relations with educational practice at EFA. It is considered that, the knowledge of pedagogical ideas allows to base and outline strategies that meet the objectives of educational practice. Enabling a reflection on the practice and the curriculum, when constituting themselves as praxis, since it is linked to the variations of the contents and the professionalization of the teacher. Assessment must be recognized as a diagnostic tool, with a view to involving and improving student

1 Graduada em Enfermagem. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT/Instituto Federal de Sergipe. Bolsista FAPITEC-SE.

2 Graduada em História- Mestranda do ProfEPT (Programa Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica). IFS (Instituto Federal de Sergipe). Bolsista FAPITEC-SE.

3 Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT/Instituto Federal de Sergipe.

learning in the context of Professional and Technological Education, with the teacher being the mediator of the pedagogical construction process.

KEYWORDS: assessment; resume; professional and technological education; educational practice.

INTRODUÇÃO

A arte de ensinar é a de criar condições para que o discente compreenda aquilo que se deseja que ele aprenda. E para que essa aprendizagem seja feita de forma efetiva, é necessário que os conteúdos aprendidos pelo aluno sejam entendidos e internalizados, só dessa maneira é possível ter um melhor desenvolvimento nos estudos (LUCKESI, 2008).

Para que essa aprendizagem ocorra da melhor forma possível existem ideias pedagógicas, e processos educacionais que podem embasar o trabalho docente e o ambiente de sala de aula, trazidas também para o no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. O conhecimento e reflexão sobre essas podem tornar-se um aliado para a prática educativa.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pode ser compreendida como os processos educativos que ocorrem em espaços formais e não formais relacionados ao mundo do trabalho e à produção de conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar. Inclui também os espaços educativos em suas dimensões de organização e implementação, com um enfoque de atuação que tem por finalidade promover a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas imprescindíveis para garantir a formação integral do estudante (BRASIL, 2018).

Assim, este artigo tem como objetivo realizar uma reflexão a acerca da prática educativa na EPT, considerando as ideias pedagógicas, e os processos educacionais dando ênfase ao currículo e a avaliação. Para isso, utiliza-se de um estudo bibliográfico, a partir da leitura e compreensão dos seguintes autores e suas obras: Dermeval Saviani: História das idéias pedagógicas no Brasil, 2007; Yves BERTRAND: Teorias Contemporâneas da Educação 2001; J. Gimeno Sacristán: O currículo: uma reflexão sobre a prática, 2000; Cipriano Carlos Luckesi: Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições, 2008; e Bernard Charlot: Da relação com o saber às práticas educativas, 2013.

Bernard Charlot, irá acompanhar todo o desenrolar do texto, pois em sua obra o autor tem olhar profundo para o sujeito, para sua história individual, reflete sobre a singularidade das práticas pedagógicas e das práticas docentes. Alia reflexão e pesquisa ao conceito de relação social com o saber, onde o que se realça é a questão da singularidade e do sentido para o discente (CHARLOT, 2013).

As idéias pedagógicas serão expostas de acordo com SAVIANI, 2007 e este as entende por “*idéias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa*”, (SAVIANI, 2007 p. 6). Ou seja, as ideias pedagógicas abrangem muito mais que a orientação da prática educativa, esta é a própria essência da prática e constituem-se ao longo da história. A prática educativa irá se traduzir como expressão de uma forma concreta de trabalho.

O autor Gimeno Sacristán apresenta uma descrição dos processos educacionais, ressaltando a importância da cultura e do momento histórico em que se cria e se aplica o currículo, a necessidade de conscientização da filosofia e das crenças que embasam a política curricular e as práticas no cotidiano escolar. A qualidade da educação e do ensino tem muito a ver com o tipo de cultura que nela se desenvolve, que obviamente ganha significado educativo através das práticas e dos códigos que a traduzem em processos de aprendizagem para os alunos (SACRISTÁN, 2000).

Por fim, coloca-se em discussão a avaliação da aprendizagem escolar e como ela atendia simplesmente a uma necessidade de determinado propósito, porém, com o tempo passou a dominar o verdadeiro processo de aprendizagem. Além disso, em muitos casos, ela gera medo o que leva a submissão forçada e padronização de ações. A ameaça da aplicação da prova, da nota baixa, do mau desempenho, é acima de tudo um castigo antecipado, isto produz efeitos na trajetória escolar do discente e ambiente educacional (LUCKESI, 2008).

AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

As ideias pedagógicas no Brasil podem ser entendidas de acordo com movimentos e períodos históricos, segundo o autor Dermeval Saviani. Assim, no período entre os anos de 1549 e 1759, havia o monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional. O momento foi dominado pela pedagogia jesuítica, e tem-se a estreita associação entre os processos de colonização, educação e catequese (SAVIANI, 2007).

No século XVI destaca-se a educação indígena, o plano de estudos elaborado por Manoel da Nóbrega, seu enfoque profissional, decorrente da singularidade das condições históricas do Brasil. Neste período tem-se a “pedagogia brasílica”, tendência sufocada no século XVII com a institucionalização do *Ratio Studiorum*, o qual se consagrou nos colégios jesuíticos, com um plano de estudos universal, elitista e de caráter humanístico (SAVIANI, 2007).

Assim, percebe-se o quanto a pedagogia do início da colonização, onde tinha-se um modelo de ensinar direcionado às classes ricas e vinculado à religião, irá influenciar a prática educacional ao longo dos anos.

No segundo período, colocado pelo autor, as ideias pedagógicas no Brasil, entre 1759 e 1932, havia a coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, época dominada pelas reformas pombalinas da instrução pública, demarcada pelos anos de 1759 e 1827. Nessa época, já no interior do Brasil independente, inaugura-se as escolas de primeiras letras, determinada pela aprovação da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 (SAVIANI, 2007).

Refletindo sobre a Pedagogia tradicional, Bernard Charlot afirma que esta considera a criança um ser selvagem, cujo comportamento é variável e dominado pelas emoções, pelos desejos, por isso educação deve substituir essas oscilações da natureza pela regra, que supre a razão, a qual a criança ainda não desenvolveu. A ruptura com a representação tradicional da natureza corrupta da criança originou duas correntes de pedagogia nova e ativa, em cujos núcleos permanece a ideia de natureza. Uma dessas correntes, que tende para uma pedagogia afetiva e não diretiva, tem como base que a criança por sua natureza é boa, inocente, criadora, e o adulto implícita ou explicitamente, é corrompido com o passar do tempo (CHARLOT, 2013).

Com essas transformações na forma de ensinar, entre os anos de 1932 e 1969, considerado como terceiro período por Saviani, tem-se o predomínio da pedagogia nova. Com a modernização da agricultura cafeeira e a industrialização destaca-se personagens comprometidos com o processo de renovação da educação, que doutrinaram o movimento escolanovista. Este movimento buscou desenvolver uma educação integral articulando educação física, moral e cívica, desenvolvendo nos alunos hábitos higiênicos, apontando para o sentido da saúde, a resistência e vitalidade física, a alegria de viver (SAVIANI, 2007).

Entre 1947 e 1961, tem-se o predomínio dessa pedagogia nova, e dar-se ênfase ao projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a discussão do plano Nacional de Educação (PNE). Assim como, o movimento de educação popular que apresentou como liderança maior a figura do educador Paulo Freire (SAVIANI, 2007).

O pensamento de Paulo Freire, deu origem a pedagogia de conscientização que tem como objetivo sensibilizar os estudantes para seu papel de agente social. Ao trabalhar com lavradores e pescadores, Freire verifica o impacto das diferenças sociais na aprendizagem da língua e combate o problema crucial do analfabetismo nos adultos, levando as pessoas a refletir sobre sua condição social e cultural. O mesmo afirma que o popular era esmagado e diminuído pelas classes dirigentes, para ele *“a solução para este problema seria uma educação enquanto prática democrática da liberdade e que assenta na utilização de um método ativo, fundamentado no diálogo, na crítica e na formação do julgamento”* (BERTRAND, 2001, p.160)

Freire insurge-se contra as pedagogias do laissez-faire, que só falam da liberdade da pessoa. Educar significa dar uma direção ao estudante. Neste caso, trata-se de o formar para ser um agente social que tem como função libertar-se e liberta os outros da dominação das classes dominantes (BERTRAND, 2001, p.162)

Assim, ele faz crítica as pedagogias que têm por intuito domesticar o povo e propõem a pedagogia da libertação, a qual tem como características a participação, uma aprendizagem afetiva e cognitiva, o questionamento do estudante, o ensino multicultural, a des-sociação dos estudantes, colocando em questão as experiências e os comportamentos sociais que estruturam a vida do aluno, como racismo e a vida escolar. Além de um ensino democrático, a interdisciplinaridade e a ação social (BERTRAND, 2001).

A concepção pedagógica produtivista caracteriza o quarto período, compreendido entre 1969 e 2001. Saviani (2007) ressalta a contradição que acompanhou o processo de expansão da economia no Brasil após 1930, por um lado, forças nacionalistas postulavam a plena autonomia política da nação em face da escolha de seus caminhos de desenvolvimento, por outro lado os empréstimos externos e a implantação de indústrias monopólicas sediadas nas nações capitalistas mais avançadas, em especial nos Estados Unidos da América, configuravam no Brasil uma doutrina de interdependência. Então, nos anos compreendidos entre 1969 e 1980, tem-se a predominância da pedagogia tecnicista baseada:

no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2007, p. 379).

Na década 1960 se pensava a escola na lógica econômica e social do desenvolvimento, essa política encontrou um amplo consenso social, por gerar novos empregos qualificados. A escola passou então a ser percebida como elevador social, evidenciando-se as questões do fracasso escolar, da desigualdade social face à escola e dentro da escola, da igualdade de oportunidades, a qual muitas vezes não existia. Não se fala, neste momento, em da qualidade da escola questiona-se a justiça da escola (CHARLOT, 2013).

A discussão entre a relação das concepções tecnicista e analítica germina na visão crítico-reprodutivista, que pretendeu *“fazer a crítica da educação dominante, pondo em evidência as funções reais da política educacional que, entretanto, eram acobertadas pelo discurso político-pedagógico oficial”* (SAVIANI, 2007, p. 390).

A pedagogia crítica, nesse sentido, irá se distinguir das pedagogias da libertação pela sua pesquisa mais elaborada dos fundamentos de uma educação social e pela descrição mais simplificada das estratégias pedagógicas necessárias para atingir os seus objetivos, apoia-se no marxismo ortodoxo, na nova sociologia da informação e nos estudos culturais. Essa pedagogia afirma que *“a escola é histórica e desempenha um papel na dinâmica cultural própria das sociedades industriais: serve os valores dos grupos que controlam a sociedade e, por essa razão, constitui um instrumento político”* (BERTRAND, 2001, p.174).

Então, entre o período de 1980 a 1991 tem-se o estudo das pedagogias críticas, e sua luta contra hegemonia da concepção tecnicista, com o aparecimento de sindicatos e associações, como: Associação Nacional de Educação (ANDE); Associação Nacional

de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Associação Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior (ANDES), etc. Com essas entidades, fortaleceu-se, igualmente, a produção científica comprometida com “*a construção de uma escola pública de qualidade*” e a sua difusão (SAVIANI, 2007, p. 402), e à criação de revistas científicas. Neste momento dar-se ênfase a pedagogia da educação popular, a pedagogia das práticas, pedagogia crítico social dos conteúdos e a pedagogia histórico- crítica (SAVIANI, 2007).

O último corte temporal incide sobre os anos de 1991 a 2001. Nesse período, como consequência da transição do fordismo para o toyotismo, as ideias pedagógicas no Brasil configuram-se no neoprodutivismo, na nova versão da teoria do capital humano, o que resulta em uma espécie de pedagogia da exclusão. Em que, o Estado imprime uma forma de organização às escolas com o objetivo de obter maiores resultados com os recursos destinados à educação (SAVIANI, 2007).

Para tanto, são mobilizados instrumentos, que segundo SAVIANI (2007 p. 396) podem ser chamados de *pedagogia da qualidade total e a pedagogia corporativa*. Utiliza-se de mecanismos de inclusão de mais estudantes no sistema escolar, tais como a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que mantêm as crianças e os jovens na escola, porém sem a contrapartida da aprendizagem efetiva, o que permite a melhoria das estatísticas educacionais. Contudo, os estudantes formados continuam excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na vida em sociedade (SAVIANI, 2007).

Tendo em exposição os recortes históricos das ideias pedagógicas no Brasil é possível entender as formas de ensinar ao longo do tempo, e como estas produzem efeitos até os dias de hoje, principalmente quando refere-se à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pois esta apresenta características peculiares que alinham teoria e prática, e sofre reflexos de uma visão apenas tecnicista e de rápida inserção no mundo do trabalho, advindas do contexto histórico social da educação no Brasil.

O CURRÍCULO, A AVALIAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM A PRÁTICA EDUCATIVA NA EPT

A prática a que o currículo se refere é uma realidade estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos entre outros. O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural, um modo de organizar uma série de práticas educativas. A prática escolar historicamente possui intrínsecas relações com o seu uso, com as tradições, técnicas e perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo. O seu significado pode ser dado pelos próprios contextos em que se insere: contexto de

aula, pessoal, histórico e político, e a sua elaboração é permeada por códigos pedagógicos (SACRISTÁN, 2000).

As aprendizagens que os alunos realizam em ambientes escolares não acontecem no vazio, mas estão institucionalmente condicionadas pelas funções que a escola, como instituição, deve cumprir com os indivíduos que a frequentam. Neste sentido, para melhorar o ensino, faz-se necessário mudar os conteúdos, procedimentos e contextos de realização dos currículos. Do mesmo modo, só adiantará fazer reformas curriculares se estas forem ligadas a formação de professores, pois a atuação profissional dos docentes está condicionada pelo papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo (SACRISTÁN, 2000).

Sacristán (2000) propõe definir o currículo como o projeto seletivo de uma determinada cultura, social, político e administrativamente condicionada, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro deste ambiente. Acredita que as teorias curriculares se convertem em mediadores ou em expressões da mediação entre pensamento e a ação em educação. O autor enfatiza que:

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo, e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples (SACRISTÁN, 2000, p.15).

Dessa forma, o currículo encontra-se emergido em um espaço com várias influências sociais, econômicas, culturais. Ademais na escola impera a multiplicidade de pessoas, pensamentos e opiniões. Por isso, o currículo em especial na EPT, se torna um tema complexo, não lhe cabendo um modelo insensível a essas influências ou de proposta simples, principalmente quando se fala em aliar teoria à prática.

Para Charlot (2013) a escola é um lugar específico, quando tratamos da questão do universalismo versus respeito às diferenças. A escola é um lugar que requer uma forma de distanciamento para com a experiência cotidiana, pois como lugar específico, ela não ensina o que se pode aprender na família e na comunidade, não ensina nos mesmos modos que a família e a comunidade, se assim fizesse perderia sua função. Porém, a escola deve possuir vínculo com a comunidade.

Na escola, a técnica pedagógica para desenvolver o ensino foi algo que competia aos professores, enquanto que as decisões sobre o conteúdo de sua prática eram de responsabilidade da administração, e ambas estiveram separadas por falta de comunicação, devido às relações autoritárias e burocratizadas entre os professores e as autoridades administrativas. Sendo assim, o currículo, enquanto prática, é um campo privilegiado para analisar as contradições entre as intenções e a prática educativa que está para além das declarações, dos documentos, da teoria, ao passo que as propostas de currículo se expressam mais os anseios do que as realidades (SACRISTÁN, 2000).

Todavia, sem considerar as interações entre esses aspectos, não se pode compreender o que aprende e o que acontece realmente nos contextos educacionais. Assim, para tornar nítida a realidade curricular é necessário compreender os contextos e as práticas que nele interagem. Estudos acadêmicos ou discussões teóricas que não incorporem o contexto real no qual se configura e desenvolve, acarretam incompreensão da própria realidade que se quer explicar (SACRISTÁN, 2000).

Ao denominar a prática pedagógica desenvolvida por professores no interior da sala de aula como currículo em ação, Sacristán (2000) aponta para um caráter nessa prática que está para além do fazer técnico. Sendo o currículo em ação, uma expressão de valores e de intenções, ele não é determinado, mas construído também a partir dos elementos adquiridos na profissionalidade do professor ao longo de sua trajetória, podendo configurar-se como prática reprodutora ou prática inovadora.

Na sua ação, o professor deve ser mediador do processo de construção pedagógica entre a cultura e o estudante, sendo uma tarefa complexa, permeada por diferentes tipos de conhecimentos, os quais permitem estabelecer reflexões sobre a sua atuação profissional, uma vez que, o currículo se justifica na prática (SACRISTÁN, 2000).

Sacristán (2000, p.18-19) ainda afirma que,

As reformas curriculares nos sistemas educativos desenvolvidos obedecem pretensamente à lógica que através delas se realiza uma melhor adequação entre os currículos e as finalidades da instituição escolar, ou a de que com elas se pode dar uma resposta mais adequada à melhora das oportunidades dos alunos e dos grupos sociais. Neste sentido, o conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo, é antes de mais nada a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar.

Assim, a complexidade do currículo é composta de diferentes elementos culturais exteriores, tais quais: envolvem um sistema de conhecimento ligado ao cotidiano do sujeito; envolvem um sistema de linguagens e de comunicação nos diferentes tipos de relações pessoais; cultivam formas de linguagem externa, empregando o cotidiano; dispõem do sistema econômico; dispõem da estrutura social; organizam-se num conjunto de sistemas governamentais; dispõem de sistemas de valores éticos organizados; envolvem o sistema da história de evolução da cultura; dispõem de um sistema de comunicação do que já foi construído ao longo da sobrevivência humana e de tudo que já foi fundamentado nos aspectos humanísticos (SACRISTÁN, 2000).

Charlot (2013) coloca que, a espontaneidade e a criatividade no contexto educacional não são pontos de partida, ao contrário do que pensa o senso comum. São efeitos de uma educação que proporciona vários modelos de atividade, a serem adaptados, criticados, misturados, combinados, superados. Neste contexto, a avaliação atua como uma pressão modeladora da prática curricular, possuindo várias funções, mas uma delas merece ser destacada: servir de procedimento para aprovar o desempenho dos alunos pelo currículo sequencializado ao longo da vida escolar.

Neste contexto, a avaliação apresenta-se como um ponto a ser debatido, pois está vinculada ao currículo e permeia toda a prática educacional. Faz-se necessário pensar como ela vem sendo realizada no contexto da EPT, ao passo que é a partir dela que se aprova ou reprova o discente para exercer sua futura profissão.

De acordo com, Luckesi (2008) a prática escolar usualmente denominada de avaliação da aprendizagem, tem pouco a ver com avaliação, pois é basicamente constituída de provas/exames. Na maioria das escolas, a ação do professor é limitada a transmitir e corrigir e o processo educativo se desenvolve em momentos estanques, sem elos de continuidade, desconectados em termos de progressão na construção do conhecimento.

As provas/exames, segundo o autor, têm por finalidade verificar o nível de desempenho do educando em determinado conteúdo e classificá-lo em termos de aprovação ou reprovação, por conceitos, notas ou algo semelhante. Manifesta-se, nesse contexto, uma prática seletiva, na qual aqueles que conseguem atingir os objetivos do professor são incluídos e os demais são excluídos (LUCKESI, 2008).

Quanto ao uso de notas e conceitos, para servir a um projeto de avaliação eficaz, estas têm por objetivo registrar os resultados da aprendizagem do aluno por uma determinada escola. Eles expressam o testemunho do educador, de que aquele estudante foi acompanhado por ele, na disciplina sob sua responsabilidade. O registro é necessário, pois a memória viva não é capaz de reter tantos dados relativos a um estudante, quanto mais de muitos, e por anos (LUCKESI, 2008).

O que ocorreu historicamente, é que, notas ou conceitos passaram a ser a própria avaliação, o que é uma distorção. Se os registros tiverem por objetivo observar o processo de aprendizagem de cada aluno e sua consequente reorientação, eles subsidiariam uma avaliação formativa. Mas não, se esses registros reproduzem somente consecutivas classificações do estudante (LUCKESI, 2008).

A avaliação da aprendizagem escolar no Brasil hoje, é identificada como um modelo social liberal. Este modelo liberal conservador, produziu três pedagogias diferentes, a pedagogia tradicional, renovadora ou escola nova e a tecnicista, mas relacionadas entre si e com um mesmo objetivo de conservar a sociedade na sua configuração (LUCKESI, 2008).

Quando uma instituição ou professor prioriza a pedagogia do exame a consequência é que a avaliação não cumprirá realmente a sua real função, que seria a de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem e apenas medirá o conhecimento dos alunos numa abordagem quantitativa e na maioria das vezes repressora. No aspecto psicológico a avaliação é utilizada para desenvolver personalidades submissas. Professores e instituições usam a avaliação no desenvolvimento da autocensura e do autocontrole, sem que a coerção externa seja exercida (LUCKESI, 2008, p. 35).

Para que a avaliação assuma o seu papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá que se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social não com sua conservação. A avaliação centrada na

promoção, ou seja, voltada apenas para promover alunos nos exames oficiais, em nenhum momento está preocupada em realmente avaliar os alunos e encontrar soluções para suas deficiências, mas treiná-los para resolverem questões que cairão nas provas (LUCKESI, 2008).

A ênfase nesse sentido é para a memorização, e nem sempre o que é estudado vai ser lembrado posteriormente. O que realmente importa, nestas circunstâncias, são os dados estatísticos pois demonstrarão o quadro global do aluno no seu processo de promoção nas séries de escolaridade. Porém, isso acaba por mascarar uma real aprendizagem já que não mede o quanto de informação se transformou em conhecimento e não privilegia o processo pelo qual o aluno passa para chegar a tal resultado (LUCKESI, 2008).

No entanto, de acordo com Luckesi (2008) uma medida acertada seria o professor encarar o insucesso do aluno como um indicador de que algo no processo de ensino aprendizagem saiu insatisfatoriamente, algum ponto que o aluno não foi atingido pelo professor. Colocar a responsabilidade do não aprendido sobre o aluno é tirar toda a culpa do professor. O processo de ensino-aprendizagem e todas as partes envolvidas devem ser avaliadas pelo professor continuamente.

Verificar a constituição do erro e sua origem abre caminho para superá-lo, com benefícios significativos para o crescimento de aluno e professor. Mais do que ver negativamente o insucesso do aprendizado, deve-se vê-lo, positivamente, como uma possibilidade de buscar um caminho melhor. Nesse caso, significaria o professor descobrir outras maneiras de atingir o aluno que não aprendeu. Insucesso e erro não devem estar atrelados à culpa e castigo, mas sim serem vistos como ações que ainda não foram aprendidas e que necessitam da oportunidade de reorientação, dando ao aluno chance de crescer (LUCKESI, 2008).

Segundo o pensamento de Charlot *“Quem aprende é o aluno. Se não quiser, recusando-se a entrar na atividade intelectual, não aprenderá, seja qual for o método pedagógico da professora”* (CHARLOT, 2013.p. 50). Neste caso, quem será cobrado pelo fracasso? O próprio aluno, mas igualmente o professor. Sendo que, o professor na sociedade atual, é visto como um profissional em contradição. Estes sofrem pressões sociais, já que os resultados escolares dos alunos são importantes para as famílias e para o futuro do país.

Os professores são assim, por vezes, vigiados, criticados. Ele já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas controladas pela sua hierarquia, e sim um profissional que deve resolver os problemas. O professor ganhou uma autonomia profissional ampla, mas agora é responsabilizado pelos resultados, e em particular pelo fracasso dos alunos (CHARLOT, 2013).

LUCKESI (2008) explica que o educando vai para a escola para aprender, não para ser submetido a um processo seletivo, logo, o sistema escolar deveria ser aquele em que o educando aprenda, e não aquele em que ele seja meramente reprovado. Dessa forma o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a

tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando, sendo processual e dinâmica. Na medida em que busca meios pelos quais todos possam aprender o que é preciso para o próprio desenvolvimento, ela é inclusiva. Sendo inclusiva, logo, é antes de tudo um ato democrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias pedagógicas nos permitem conhecer o passado, e fazem-se necessárias para se entender o presente, assim como oferta subsídios para se traçar estratégias futuras na educação. Na EPT elas servem como referencial na adequação do processo de ensinar e aprender, ao se considerar não apenas a técnica, mas o sujeito como um ser completo, individual que convive em uma sociedade.

Faz-se necessário ampliar os horizontes, compreender os processos formativos, as teorias que subsidiam o conceito de currículo, as dimensões prática e pedagógica, a sua complexidade e importância educativa para o contexto escolar. Refletir sobre a prática pedagógica e currículo, ao constituírem-se como práxis, pois ele está ligado às variações dos conteúdos, a sociedade e a profissionalização dos docentes (SACRISTAN, 2000).

Dentro da prática educativa na EPT há de se pensar a avaliação como instrumento de diagnóstico, o que leva a uma intervenção visando à melhoria da aprendizagem, sendo ela de caráter inclusiva o estudante vai ser ajudado a dar um passo à frente em sua caminhada na vida escolar.

Constata-se hoje uma contradição entre os novos horizontes antropológicos e técnicos da educação e as suas formas efetivas. Atrás da contradição social, desenvolve-se uma contradição histórica: a sociedade globalizada trata o saber como um recurso econômico, mas requer homens globalizados instruídos, responsáveis e criativos. Espera-se que a escola assuma o fato de que, hoje em dia, ela é o principal lugar de socialização da juventude, e repense a vida juvenil na escola (CHARLOT, 2013).

REFERÊNCIAS

- BERTRAND, Yves. **Teorias Contemporâneas da Educação**. Éditions Nouvelles. Montreal, Lisboa. 2ª edição. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal do Espírito Santo. **Regulamento-Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional**. 2018.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições**. 19.ed – São Paulo: Cortez, 2008.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

ENSINO HÍBRIDO NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO: ESTUDO DE CASO NO IFSC CAÇADOR

ELIZABETH WOOD MOÇATO DE OLIVEIRA PIMENTEL

Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC
Caçador

SIBELI PAULON FERRONATO

Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC
Caçador

REGINALDO APARECIDO CÂNDIDO

Instituto Federal do Espírito Santo – IFES
Montanha

RESUMO: O ensino híbrido (EI) é um modelo de educação formal que se caracteriza por mesclar dois modos de ensino: presencial e on-line. Assim, buscou-se analisar se o EI pode ser uma metodologia a ser implantada no Curso Técnico Subsequente em Administração do IFSC, Câmpus Caçador. A metodologia foi uma abordagem qualitativa, descritiva e um estudo de caso, com coleta de dados por meio de *focus group* e questionários aos discentes, egressos e docentes, em outubro/2020. Como resultado, tem-se que discentes e egressos entendem a necessidade da prática da sala de aula invertida, com participação ativa nos encontros presenciais, com planejamento e com acompanhamento dos docentes. Já os docentes, entende que devem se despir da sala de aula tradicional para um espaço interativo e centrado no aluno, objetivando uma preparação para as novas competências. Sugere-se que as unidades curriculares no novo PPC implementem aos poucos atividades híbridas.

PALAVRA-CHAVE: Ensino Híbrido. Ensino técnico. Escola pública.

ABSTRACT: Hybrid education (EI) is a model of formal education that is characterized by merging two teaching modes: face-to-face and online. Thus, we sought to analyze whether the EI can be a methodology to be implemented in the IFSC Câmpus Caçador's Subsequent Technical Course in Administration. The methodology was a qualitative, descriptive approach and a case study, with data collection through focus groups and questionnaires to students, graduates and teachers, in October / 2020. As a result, students and alumni understand the need for inverted classroom practice, with active participation in meetings face-to-face, with planning and monitoring by teachers. Teachers, on the other hand, understand who must strip from the traditional classroom to an interactive, student-centered space, aiming at preparing for the new competencies. It is suggested that the units curricula in the new PPC gradually implement hybrid activities.

KEYWORDS: Hybrid Education. Technical education. Public school.

1. INTRODUÇÃO

O estudante da educação profissional é aquele que vem de diferentes realidades e variadas formações culturais, sociais, econômicas e educativas. De acordo com o dicionário Priberam da Língua Portuguesa, híbrido é aquele que tem elementos desiguais

na sua composição, dessa forma, infere-se que esse estudante, na sua composição social e cultural, é híbrido. Dentro deste contexto, a sala de aula é o encontro de diferentes realidades, assim, as aulas não podem ser de outra forma senão híbridas. Nesse sentido, surge a necessidade dos Cursos de Educação Profissional considerarem o ensino híbrido como alternativa metodológica para a formação de seus estudantes. Entende-se ensino híbrido como um “programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle dos estudantes sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo” (HORN; STAKER, 2015 apud CASTRO et al., 2015, p. 50).

Nos últimos anos, a percepção da aprendizagem on-line tem mudado a seu favor, à medida que mais estudantes e educadores a veem como uma alternativa viável para algumas formas de aprendizagem presencial. Baseando-se nas melhores práticas, tanto nos métodos on-line quanto presenciais, o ensino híbrido está em ascensão nas instituições educacionais, proporcionalmente ao número de plataformas digitais de aprendizado e as formas de aproveitá-las, para fins educacionais, continuam a se expandir (COMARELLA; MELLO, 2020). Posto isto, atualmente não é aplicado o ensino híbrido no Curso Técnico Subsequente em Administração (CTSA), do IFSC Câmpus Caçador, mas com a decisão de disponibilizar as Atividades Não Presenciais (ANPs) aos alunos, em função do isolamento social provocado pela Covid-19, observou-se uma oportunidade a ser considerada na reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Dessa forma, com o intuito de diagnosticar a situação atual de ensino e de aprendizagem em função do isolamento e do andamento das ANPs, no período de 02 a 04 de junho de 2020, a coordenação do curso aplicou uma pesquisa à turma do CTSA, Módulo I. Do total de 24 alunos, obteve-se a participação de 13. Diante disso, sabendo da responsabilidade das instituições de ensino profissional e da possibilidade de alcançar seus objetivos para formar um cidadão mais participativo, emancipado e autônomo, o presente artigo tem como pergunta de pesquisa: é viável elaborar um Projeto Pedagógico de Curso do Técnico Subsequente em Administração, do IFSC - Câmpus Caçador, com base na metodologia do ensino híbrido?

As principais justificativas para a aplicação desta pesquisa encontram-se na necessidade de reformulação do PPC do CTSA, já iniciada em abril de 2020 que foi interrompida pelas novas demandas que as ANPs trouxeram à coordenação do Curso, professores e Núcleo Pedagógico do Câmpus. Sendo assim, este trabalho é uma das bases para a reformulação do PCC do curso citado e, também, poderá ser referência para outros Campi trabalharem suas propostas embasadas nessa pesquisa.

Contudo, há um grande desafio a ser superado, pois ao se observar perfil dos ingressantes, levantamento realizado pelos professores, evidencia baixa capacidade de leitura e interpretação; poucas experiências profissionais; dificuldades de transpor os conteúdos desenvolvidos em sala de aula presencial para o dia a dia; pouco tempo para estudar em casa e fazer leituras prévias, pois trabalham durante o dia ou à noite; possuem limitações

para aquisição de equipamentos de informática e acesso à internet, tanto financeiras quanto de localização no município (sem sinal); e outros aspectos culturais, sociais, econômicos próprios desta região do Estado de Santa Catarina que ainda sofre as consequências da Guerra do Contestado¹.

Ao se analisar esses dois pontos: as questões da necessidade de reformulação do PPC e o perfil atual da turma, optou-se anteriormente pelo modelo tradicional das metodologias aplicadas em sala de aula, porém essa forma de ensino não traz significado ao aprendizado, estão distantes do dia a dia e das experiências dos alunos e, em muitos casos, não motivam os estudantes e os levam a evasão. Com isso, tem-se como objetivo geral: analisar se o ensino híbrido pode ser uma metodologia a ser implantada na reformulação do PPC do Curso Subsequente em Administração do IFSC, Câmpus Caçador, na percepção dos discentes, egressos e docentes, como um viés mais eficaz para o processo de ensino-aprendizagem.

Já como objetivos específicos, pode-se pensar em como realizar um levantamento da realidade do curso na visão dos discentes, dos egressos e dos docentes quanto ao uso da metodologia ensino híbrido; identificar se os envolvidos estão preparados para trabalhar com ensino híbrido; e inferir se o ensino híbrido pode ser inserido como parte da metodologia para o novo PPC do curso.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino híbrido desponta como uma solução para melhorar o ambiente escolar e promover a satisfação de docentes e discentes nos processos de ensino e aprendizado. Silva (2017), elucida a realidade atual: os moldes tradicionais, nos quais o professor fica à frente como detentor do conhecimento e os alunos atrás, recebendo conceitos prontos, de forma passiva, não dão conta dos anseios de uma sociedade em constante mutação e evolução. Assim, fazer com que os estudantes vejam o ambiente escolar como um espaço de construção da liberdade é um grande desafio enfrentado pelos professores.

Desse modo, sendo uma alternativa, o ensino híbrido é um modelo de educação formal que se caracteriza por mesclar dois modos de ensino: o *on-line* e o presencial, indo muito além e resultando inclusive na dispensa de disciplinas, reelaboração de espaços e de metodologias. A palavra híbrido vem de misturado, mesclado, *blended*. Para Bacich e Moran (2015):

1 A região do Contestado foi alvo de sucessivos episódios de disputa política e econômica. Localizada entre os estados do Paraná e Santa Catarina, a região foi marcada por essas disputas em razão da presença de uma rica floresta e uma grande região dedicada à plantação de erva-mate. Uma das mais imediatas manifestações desse problema se dava na pressão exercida pelos grandes proprietários de terra que forçavam agregados e posseiros a se estabelecerem em outras terras. Além disso, a construção de uma estrada de ferro interligando os estados de São Paulo e Rio Grande do Sul agravou o problema social ali instalado. O conflito armado ocorreu entre outubro de 1912 e agosto de 1916.

Fonte: GUERRA DO CONTESTADO. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiab/guerra-contestado.htm>. Acesso em: 17 dez, 2020.

A educação sempre foi híbrida porque sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Com as tecnologias digitais, com a mobilidade e a conectividade, essa abordagem é muito mais perceptível, ampla e profunda: “trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo” (BACICH; MORAN, 2015, p. 45).

Nesse sentido, a educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Agora esse processo, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo. O ensino também é híbrido, porque não se reduz ao que planejamos institucionalmente, intencionalmente. Aprendemos através de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos intencionalmente e aprendemos espontaneamente (BACICH; MORAN, 2015).

São muitas as questões que impactam o ensino híbrido, o qual não se reduz a metodologias ativas, o *mix* de presencial e *on-line*, de sala de aula e outros espaços, mas que mostra que, por um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas, e, por outro, tão frustrante, pelas inúmeras dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais (BACHIC, NETO; TREVISANI, 2015, p. 29).

Os autores Schiehl e Gasparini (2017, p. 06), por meio de um mapeamento sistemático, identificaram seis modelos de ensino híbrido distintos. O Quadro 01, evidencia os modelos.

Quadro 1 - Modelos de Ensino Híbrido encontrados

MODELO	DESCRIÇÃO
Suplementar (face to face + on-line)	O estudante trabalha em sala de aula, com atendimento do professor, e posteriormente continua com seus estudos em ambientes virtuais.
Sala de aula Invertida (Flipped Classroom)	O estudante estuda inicialmente em ambientes virtuais e depois produz projetos e atividade em sala de aula.
Laboratório Rotacional	Desenvolve atividades em uma sala de aula tradicional e as atividades <i>on-line</i> são produzidas na sala informatizada.
Rotação de Estudos	O estudante desenvolve uma rotina de estudos em sala de aula com acompanhamento do professor presencial e em ambientes virtuais com auxílio de um professor <i>on-line</i> .
Híbrido colaborativo Síncrono	Caracteriza uma comunicação de sala de aula, com apoio do professor aos estudantes presenciais e remotos. Através do uso de ferramentas integradas a uma plataforma de aprendizagem, os estudantes híbridos podem estabelecer uma comunicação síncrona ou assíncrona, usando e-mail, fóruns de discussão e blogs. Podem trabalhar de forma colaborativa em projetos por disciplina. O estudante tem autonomia na escolha do ambiente de aprendizagem que mais lhe agrada, que são: o F2F, aprendizagem <i>on-line</i> síncrona, aprendizagem <i>on-line</i> assíncrona e aprendizagem aberta. Podem utilizar combinações personalizadas de aplicativos Web 2.0 como: Etherpad, Piazza, Google Hangouts e Google Formulários, para momentos de interação.
Grupo Dual Colaborativo	Utilizando o Portfólio eletrônico de Grupos (PEG) um grupo de estudantes e um facilitador trabalham com a construção de saberes em cenários protegidos e controlados. O projeto usa vídeos, situações simuladas, práticas ou situações problemas para discutir assuntos e posteriormente postam no ambiente PEG para que outros estudantes interajam e colabore nas discussões.

Fonte: Schiehl e Gasparini (2017, p. 06)

Para que tais metodologias atinjam resultados satisfatórios, será necessário que estas sejam bem planejadas e estruturadas, conforme descreve Silva (2017):

antes de ser colocada em prática, isto para não se correr o risco de que o ensino fique solto e sem objetivos claros. É necessário que o professor trace cuidadosamente suas metas e organizar as atividades, para que o aluno possa agir de forma autônoma, mas de maneira alguma se sinta desamparado. Todas as atividades precisam ser bem direcionadas e contar com material de apoio para dar suporte às necessidades que forem surgindo. Outro ponto que merece destaque é o fato de que os participantes precisam ter sempre elementos para a auto avaliação, pois dessa maneira, perceberão onde precisam melhorar, possibilitando que o professor faça as devidas interferências e dê o apoio adequado (SILVA, 2017, p. 156).

Castro et al. (2015, p. 50) destacam os papéis dos alunos e professores no ensino híbrido:

Os alunos e professores precisam familiarizar-se com as tecnologias existentes e desenvolver a capacidade de manipular, interagir e produzir conteúdo dentro do ambiente virtual para que as atividades interativas *on-line* tenham sucesso. Temos consciência de que, embora, muitos alunos tenham familiaridade com as novas tecnologias, é preciso que eles sintam a necessidade de utilizá-las voltada para o ambiente educacional. Os professores, por sua vez, precisam estar atentos ao uso das novas tecnologias, se apropriarem destas ferramentas buscando novas formas de lidar com os conteúdos de suas disciplinas a fim de que estejam mais próximos da realidade de uma geração que já nasceu utilizando as novas tecnologias e de outra bastante resistente ao uso delas (CASTRO et al., 2015, p. 50).

A transformação do professor como orientador ou mediador no processo de construção do projeto pessoal de cada estudante incide, ferozmente, sobre o papel do docente – que já não mais detém, soberanamente, a informação. Portanto, não é o responsável por ensinar tudo, pois sua formação nunca é totalizada. Isto requer a formação continuada e a busca constante de conhecimentos, seja na investigação e aprimoramento dos conhecimentos seja na troca com seus estudantes (CASTRO et al., 2015, p. 53).

Compete ao professor também, identificar as melhores técnicas, recursos e metodologias a serem utilizadas dentro do contexto da formação do seu aluno. Dentro de um currículo com vastas possibilidades teóricas e práticas, em áreas de conhecimentos tão distintas, a sensibilidade do professor para as demandas dos seus alunos será fator determinante para o sucesso dessa mudança de paradigmas.

E quando se coloca o olhar para os professores da Educação Profissional Moura (2008) propõe que a formação de docentes

ultrapasse a aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos; assuma a preocupação com o ser humano e não exclusivamente com o mercado/ fortalecimento da economia; compreenda o professor não como um transmissor, mas como um mediador no processo de ensino e aprendizagem, que possui autoridade e responsabilidade, aliado à competência técnica própria da sua área do conhecimento; se oriente de forma crítica e reflexiva, pautando-se na responsabilidade social; e, finalmente, ultrapasse os limites da educação bancária (PIRES, 2019, p.10)

Dessa forma, o ensino híbrido apresenta muitos aspectos positivos,

dentre eles maior contato do aluno com situações reais de aprendizagem, o que pode propiciar resultados positivos, antes mesmo do início da aula, uma vez que o aluno chegará à aula melhor preparado e pronto para interagir de forma mais ativa em seus processos cognitivos. Assim, no ambiente escolar terá condições de interagir e se posicionar de forma mais crítica frente ao que lhe for exposto, seja pelo professor ou por seus colegas em sala. Outro aspecto muito importante é o fato de que cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizagem e evolui mais, ou menos, de acordo com a metodologia utilizada. Assim, quanto mais oportunidades de aprendizagem e quanto maior o tempo de contato com o objeto de estudo, maiores serão as chances de que se internalize o que está estudando (SILVA, 2017, p.157).

(...)

Outro elemento de grande relevância é o fato de que as interações sociais serão otimizadas, isto porque a partir do momento em que o aluno sente-se motivado para o que está aprendendo, também sentir-se-á motivado a compartilhar com seus pares suas novas descobertas. Esse tipo de comportamento deve ser motivado pelo professor para que a troca de conhecimento flua da forma mais natural possível. Também merece destaque o fato de que uma vez motivados a pesquisar, os alunos serão mais questionadores e buscarão por respostas, mesmo fora do ambiente escolar. Isso faz com que o senso crítico fique mais apurado e irá aos poucos influenciando a forma como o aluno se posiciona e age em sociedade e o professor poderá acompanhar o aluno na sua aprendizagem, sendo um mediador (SILVA, 2017. p.158).

O Ensino Híbrido também enfrenta dificuldades e desafios. Dentre eles,

talvez o mais difícil seja superar a resistência de professores e alunos, que por muitos motivos, nem sempre querem inovar suas posturas em sala de aula, seja pelo comodismo, seja pelas dificuldades relacionadas às estruturas oferecidas pelos ambientes escolares que, na maioria das vezes não atendem às necessidades de uma metodologia mais ousada. Esse fator é muito problemático, tendo em vista que a atuação de ambos é peça fundamental nessa proposta de ensino (SILVA, 2017, p.158).

Portanto, para Bacich e Moran (2015), a integração cada vez maior entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e trazer o mundo para dentro da escola. Outra integração necessária é a de prever processos de comunicação mais planejados, organizados e formais com outros mais abertos, como os que acontecem nas redes sociais, em que há uma linguagem mais familiar, uma espontaneidade maior, uma fluência constante de imagens, ideias e vídeos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa se caracteriza por ser qualitativa, já que conforme explicam Flick, von Kardorff e Steinke (2000), se pauta no fato de que a realidade social é uma construção e atribuição social de significados; e essa pode ser conhecida processualmente e reflexivamente, a partir da comunicação, análise e compreensão de tal realidade, sem isolamento

de variáveis, mas sim considerando as relações como complexas, a fim de tornar mais objetivo o que é subjetivo.

Trata-se também de uma pesquisa descritiva, tipo de investigação bastante desenvolvida no âmbito das ciências humanas e sociais e que busca levantar investigações sobre opinião, mercado, etc. (BASTOS, 1999), permitindo descrever e detalhar o fenômeno em análise a partir das percepções do pesquisador, respondendo pergunta como: quem, o que, quando, onde e, algumas vezes, como.” (COOPER; SCHINDLER, 2001, p.31).

Utilizou-se como estratégia de pesquisa, o estudo de caso, que segundo Martins (2006), é apropriado para a construção de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real, com pouco controle do pesquisador sobre eventos e manifestações do mesmo. Sustentada por uma plataforma teórica, reúne o maior número possível de informações, em função das questões e proposições orientadoras do estudo.

O processo de coleta de dados empíricos foi construído a partir da utilização de dois instrumentos, sendo: o *focus group* (via Google Meet) e um questionário também aplicado com auxílio de uma ferramenta da internet, cujo objetivo foi identificar a percepção dos envolvidos sobre o tema foco da pesquisa, aplicados no mês de outubro de 2020. Optou-se por utilizá-los em consonância, a fim de atingir o máximo de participantes na pesquisa, visto que não foi possível um grande número de componentes nas reuniões.

Tal levantamento de dados foi realizado com os três públicos diretamente envolvidos com o cotidiano do curso Técnico Subsequente em Administração: os docentes, discentes e egressos, do total de 60 sujeitos, pesquisou-se 21. Por fim, a análise dos dados foi realizada a partir de análise de conteúdo e análise descritiva, e os resultados foram descritos no formato de textos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No desejo de conhecer o quanto o ensino híbrido poderia ser uma alternativa de metodologia ao Curso Técnico Subsequente em Administração do IFSC, Câmpus Caçador, procurou-se escutar discentes, docentes e egressos. Com os dados obtidos, pode-se apontar uma amostra dos resultados em relação a essa pesquisa: a) quanto ao uso de recursos tecnológicos digitais: a maioria dos alunos acessam a internet eventualmente, possuem equipamentos para acesso em casa e dividem com outros familiares (principalmente, o celular); b) quanto aos principais problemas para acessar as ANPs são: a dificuldade de concentração, conciliar as atividades de casa/trabalho/estudos; c) quanto ao processo de ensino-aprendizagem: possuem dificuldades de aprendizado, não estão gostando ou sentindo motivação pelas Unidades Curriculares ministradas na forma de ANPs e possuem dificuldades no conteúdo; d) quanto aos aspectos sociais/emocionais: percebem aumento

de irritabilidade, problemas com o sono e com a alimentação, sentimento de tristeza e a ansiedade está mais presente e intensificada.

Um dos aspectos que os resultados apresentados evidenciam é que os atuais alunos do Curso Técnico Subsequente em Administração não estão atingindo os objetivos propostos no início da formação, dentro do cenário do estudo com ANPs. E, sem as aulas presenciais, há a supressão de um espaço de construção de conhecimento e de relacionamentos, tão importantes para o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais.

Já, no que tange aos docentes pesquisados do curso, percebe-se que eles dominam a conceituação do ensino híbrido, já que entendem o *blended* que ele promove com o ensino presencial e *on-line* (BACICH; MORAN, 2015). Quando perguntados sobre a possibilidade de preparar casos para introduzir as aulas de forma remota, os docentes consideram ser possível, porém salientam que o perfil do aluno do curso Técnico Subsequente não é de se antecipar aos estudos das aulas, e citam: “Não é o perfil deles fazer tarefa em casa e também tem dificuldade de interpretar textos” (Docente A), e “O aluno não vai ler em casa! Ele vai pra aula sem ler” (Docente B). Tais colocações, leva-se a refletir sobre a maturidade desse aluno para trabalhar com a autonomia que o ensino híbrido promove. Lembrando que essa metodologia exige alta participação do discente no processo de aprendizagem, não sendo mais ele o espectador, mas sim um ser atuante na busca do conhecimento.

Ainda, quando questionados sobre se gostariam de trabalhar com atividades mais longas, no estilo de projetos, que envolvam vários professores e disciplinas, eles relataram que tem já tiveram experiências boas e ruins nesse sentido, e consideram que isso depende muito da sintonia da equipe de trabalho (Docentes A, B, C e D). Também concordam que essa proposta interdisciplinar funciona bem quando se trabalha uma atividade específica (não uma disciplina inteira), na qual delinea-se um período, datas, entregas a serem realizadas e considera um professor como referência para atividade, sendo os demais agregados a ela, a fim de não confundir o aluno e não cansar discentes e docentes no processo (Docentes A, B, C, D e E).

Também, sobre a possibilidade de exercer um papel mediador/orientador/ direcionador do aluno no processo de ensino-aprendizagem, não sendo mais um expositor de conteúdo, os docentes colocaram:

Não vejo que dê certo! Seria ótimo, só que exige um nível de compreensão do aluno muito acima do que ele tem. Acho que a tentativa é válida, temos que caminhar para isso, mas em doses homeopáticas (Docente B).

Amaria ser uma mediadora/orientadora, mas poucos alunos trabalharam bem nesse perfil (Docente A)

Não vamos mais falar só do aluno. O professor também não busca aprender (Docente B)

É possível, mas é muito trabalhoso. Quando você trabalha isso, você terá 20 vezes mais trabalho para corrigir... tem que ser escalonável, ter uma disciplina assim, as demais disciplinas do professor devem ser na metodologia tradicional. Essa metodologia ativa exige uma demanda muito grande do professor. Considero que depois que eu trabalhei 3 vezes a mesma disciplina, é possível partir para metodologia ativa, para conhecer muito bem a disciplina, e pensar como trabalhar aquele material (Docente A).

Vê-se que os docentes entendem seu papel nesse processo, que é alterado considerando o que é praticado atualmente, visto que, segundo Castro et al. (2015), o professor aqui já não mais detém, soberanamente, a informação e não é o responsável por ensinar tudo, pois sua formação nunca é totalizada. Isso pode se tornar um problema no sentido de que requer a formação continuada e a busca constante de conhecimentos, seja na investigação e aprimoramento dos conhecimentos seja na troca com seus estudantes (CASTRO et al., 2015), e segundo os entrevistados nem todos os docentes teriam tal iniciativa, a fim de identificar as melhores técnicas, recursos e metodologias a serem utilizadas dentro do contexto da formação do seu aluno, para atender suas demandas. Além disso, os professores ressaltaram que

o aluno precisa da aula, explicando o conteúdo. O aluno do curso subsequente, que trabalha, não tem muito tempo para estudar fora de sala de aula. Precisa da explicação, precisam de leitura de textos pequenos. Eles valorizam o professor que faz a conta no quadro, que fala do conteúdo... O aluno tem também dificuldade de fazer a exposição das suas ideias. Está muito acostumado a só escutar (Docente D).

Apesar de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (sejam docentes ou discentes) estarem acostumados aos moldes tradicionais, nos quais o professor fica à frente como detentor do conhecimento, e os alunos atrás, recebendo conceitos prontos, de forma passiva, segundo Silva (2017), esse formato já não dá conta dos anseios de uma sociedade em constante mutação e evolução. Nesse sentido, seria importante que essa mudança de paradigma, tanto de alunos, quanto de professores acontecesse, com vistas a gerar melhores resultados e entregar ao mercado de trabalho profissionais mais capacitados, autônomos e proativos.

Quando perguntados, se entendem ser viável a metodologia do ensino híbrido no Curso Técnico Subsequente em Administração os docentes responderam:

Entendo que é viável desde que tenhamos infraestrutura física, de laboratório de informática e pedagógica, que é o mais difícil. Eu optaria pelo ensino híbrido. Hoje não dá pra pensar no nosso egresso que não tenha certo nível de autonomia, que domine recursos de informática. E não dá pra conceber que o professor não saiba trabalhar com metodologias ativas. Esse mundo é irreal hoje, não estamos preparados para isso, mas temos que fazer (Docente B).

Esse é o mundo do futuro. Não vejo que nossos alunos, docentes e corpo pedagógico estejam preparados. Talvez seja possível implementar aos poucos. Fazer um curso *totalmente* híbrido não tem como, mas é a realidade do futuro. É o ideal, mas não o real (Docente C).

Nesse sentido, Silva (2017) corrobora que é necessário que o ensino híbrido seja muito bem planejado e estruturado, antes de ser colocado em prática. Portanto, é importante que o professor trace cuidadosamente suas metas e organize as atividades, para que o aluno possa agir de forma autônoma, mas de maneira alguma se sinta desamparado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu perceber, que no geral, os alunos do curso que participaram do levantamento de dados evidenciaram disposição para cursar as unidades curriculares baseadas em ensino híbrido, apesar de relatarem certas dificuldades, como: acesso limitado à internet, demanda de atividades domésticas, a forma costumaz de aula presencial ainda muito arraigada, entre outros.

Cabe destacar novamente que essa pesquisa foi empreendida no período de pandemia da COVID-19 e os participantes encontravam-se em atividades não presenciais. Nesse sentido, é importante entender que a amostra discente dessa pesquisa é formada por aqueles alunos que se mantiveram ativos no curso, o que evidencia maior aderência à modelagem de ensino pesquisada. Como já citado, existe outro perfil de discente, que se afastou das atividades nesse período, revelando que não estão satisfeitos com essa modalidade de estudos ou que não possuem perfil, estrutura tecnológica digital e/ou competências básicas para realizarem o curso.

Obviamente, no caso de se ofertar um curso com metodologia híbrida de ensino, o aluno ingressante deverá estar ciente e preparado para atuar de maneira mais autônoma, proativa e comprometida com seu desenvolvimento pessoal e profissional. Ademais, percebe-se que há um entendimento de que as metodologias de ensino híbridas são o futuro da educação, no entanto, é possível que esse não seja um melhor momento para implantação completa do ensino híbrido no Curso Técnico Subsequente em Administração no Câmpus Caçador, visto que docentes e discentes ainda não teriam maturidade para atuação nessa metodologia, considerando os relatos de docentes, as dificuldades relatadas pelos discentes nesse período de atividades não presenciais e também o fato de que vários alunos se afastaram do curso após o início da pandemia.

Esse contexto reforça a possibilidade de se ofertar o ensino híbrido analógicos (material impresso) ou um ensino híbrido com atividades extraclasse que podem ser realizadas com o apoio institucional, no que tange disponibilidade de tempo e espaços para reuniões, pesquisas, estudos, etc.

De forma geral, os dados analisados na pesquisa denotam que há alunos e docentes com perfil inovador, ativo e se desenvolvendo com facilidade através de metodologias ativas promovidas em sala de aula, mas há aqueles que ainda resistem e preferem ficar repetindo os ensinamentos aplicados pelas escolas tradicionais, uma herança cultural e histórica que merece a devida atenção.

Enfim, considerando então a necessidade de se movimentar para essa nova realidade de ensino, bem como a aderência de alguns discentes e docentes, sugere-se que as unidades curriculares implementem aos poucos atividades híbridas, como por exemplo, 20% do curso ser aberto a essas metodologias (porcentagem essa máxima permitida para

curso presenciais) e ampare o aluno, no que for necessário, para que ele possa realizar as atividades, já que esse perfil discente revela carências de diversas ordens.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria do Carmo F. de; SOUZA, Priscila Rodrigues de. **Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida**, 2016. Disponível em: <http://177.221.49.41/index.php/edicao01/article/view/773/425>. Acesso em: 25 out, 2020.

BACHIC, L.; NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org). **Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARION, Eliana Cristina Nogueira; MELLI, Nádia Cristina de Azevedo. **Algumas reflexões sobre o ensino híbrido na educação profissional**, 2017. Disponível em: http://www.fatecguaratingueta.edu.br/anais-xii-workshop/artigos/Educacao/Fundamentos_Praticas/As-reflexoes-sobre-o-ensino-hibrido.pdf. Acesso em: 25 out, 2020.

BACICH, Lillian; MORÁN, José. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/40681545/hibrida.pdf?1449501604=&response-content-id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA>. Acesso em: 25 out, 2020.

BASTOS, R. L. **Ciências Humanas e Complexidades: projetos, métodos e técnicas de pesquisa**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1999.

BAPTAGLIN, Leila. **Educação profissional e tecnológica: o estado da arte da aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado**. XANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <goo.gl/PBGzNL>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BERBEL, N. A. N. As Metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia de Estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

CASTRO, E. A.; COELHO, V.; SOARES, R.; SOUSA, L. K. S.; PEQUENO, J. O. M.; MOREIRA, J. R. Ensino híbrido: desafio da contemporaneidade? **Periódico Científico Projeção e Docência**. V.6, n.2, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/sibel/AppData/Local/Temp/563-1916-1-PB.pdf>. Acesso em: 25 out, 2020.

CHRISTENSE, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos, 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/>. Acesso em: 17 dez, 2020.

COMARELLA, Rafaela Lunardi; MELLO, Carlos Alberto da Silva. **Inovações Educacionais e tecnológicas para educação**. Florianópolis: publicação do IFSC, 2018. Disponível em: <https://moodle.ead.ifsc.edu.br/mod/book/view.php?id=105192>. Acesso em: 10 jun. 2020. [recurso digital].

COOPER, D.; SCHINDLER, P. **Métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2002.

DINIZ, Igo J. D.; ROCHA, Stênio L. da; SANTOS, Ynessa B. D. de F.; GOMES, Apuena V. **Ensino híbrido na educação brasileira: uma revisão bibliográfica**, 2018. Disponível em: http://ceur-ws.org/Vol-2185/CtrlE_2018_paper_55.pdf. Acesso em: 25 out, 2020.

FLICK, U.; VON KARDORFF, E.; STEINKE, I. (Orgs.) (2000). *Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick*. [O que é pesquisa qualitativa? Uma introdução.]. Em U. Flick, E.; Von Kardorff; Steinke, I. (Orgs.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* [Pesquisa qualitativa - um manual] (pp. 13-29). Reinbek: Rowohlt.

GASPARINI, Isabela; SCHIEHL, Edson Pedro. **Modelos de ensino híbrido: Um Mapeamento Sistemático da Literatura**, 2017. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/7529>. Acesso em: 25 out, 2020.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1990.

HERNÁNDEZ, F. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 5. ed. 1998.

HÍBRIDO. In: **Priberam Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/h%C3%ADbrido>. Acesso em: 17 de julho de 2020.

PIRES, Fabíula Tatiane. **Formação e a atuação docente na educação profissional e tecnológica: o que revelam as pesquisas dos últimos dez anos?** 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/sibel/AppData/Local/Temp/8573-22205-1-PB.pdf>. Acesso em: 01 out, 2020.

SILVA, R. R.; BENEGAS, A. A. O uso do estudo de caso como método de ensino na graduação. **Economia & Pesquisa**. v. 12, n.12, p. 9 - 31, nov./ 2010.

SILVA, Edsom Rogério da. O ensino híbrido no contexto das escolas públicas brasileiras: contribuições e desafios, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/4877/12589>. Acesso em: 25 out, 2020.

VIRGEM, L. A. M. **Aprendinsi: metodologia híbrida de ensino e aprendizagem baseada em problemas / projetos e escuta ativa para formação docente em educação profissional e tecnológica**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2016. 152 f. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/22950>. Acesso em: 01 out, 2020.

FÍSICA E MÚSICA: O USO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA UMA ABORDAGEM LÚDICA DOS FENÔMENOS FÍSICOS ENVOLVIDOS NA PRODUÇÃO E PROPAGAÇÃO DO SOM

ERISON DE SOUZA MARQUES

MATEUS RIBEIRO MENDES

ARGEMIRO MIDONÊS BASTOS

Instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Amapá (IFAP)

RESUMO: Debater o ensino da Física é colocar em pauta a interdisciplinaridade. A aprendizagem baseada em projetos é importante para que os alunos possam identificar como aspectos do seu cotidiano estão conectados com outras ciências. O objetivo geral que embasou esta pesquisa foi analisar o processo de ensino-aprendizagem dos fenômenos físicos envolvidos na produção e propagação do som, estabelecendo uma conexão com a música, através de uma abordagem lúdica e potencialmente significativa, tendo como foco os instrumentos musicais de sopro e cordas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada com 10 alunos do nível médio. Inicialmente confeccionou-se kits didáticos, que foram entregues aos participantes. No desenvolvimento da pesquisa foram aplicados dois questionários, antes e depois da realização da oficina didática, que ocorreu pela plataforma Google Meet. Na oficina abordou-se como transcorre a produção e propagação do som no violino, violão, flauta doce e flauta de PVC. Foi utilizado a ferramenta de simulação virtual, Phet, como apoio na realização da oficina, para demonstrar o comportamento e características de uma onda sonora. Através dos

questionários constatou-se que os participantes, compreenderam o funcionamento dos instrumentos musicais apresentados e sua relação com a Física. Apresentação da oficina didática surtiu efeito positivo, como uma forma de se ensinar física, saindo do método tradicionalista e expositivo, colocando em pauta a interdisciplinaridade entre Física e Música no contexto formativo dos participantes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Física. Música. Som. Inovação. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT: To debate the teaching of Physics is to put interdisciplinarity on the agenda. Project-based learning is important for students to identify how their daily lives are connected with other sciences. The general objective that supported this research was to analyze the teaching-learning process of the physical phenomena involved in producing and propagating sound, establishing a connection with music through a playful and potentially significant approach, focusing on wind musical instruments and strings. This is qualitative research carried out with 10 high school students. Initially, didactic kits were made, which were delivered to the participants. In the research development, two questionnaires were applied, before and after the didactic workshop, which took place through the Google Meet platform. The workshop discussed how the production and propagation of sound in the violin, guitar, recorder, and PVC flute occur. The virtual simulation tool, Phet, was used to support the workshop, to demonstrate the behavior and

characteristics of a sound wave. Through the questionnaires, the participants understood the functioning of the presented musical instruments and their relationship with Physics. Presentation of the didactic workshop had a positive effect, as a way of teaching physics, leaving the traditionalist and expository method, placing on the agenda the interdisciplinarity between Physics and Music in the formative context of the participants.

KEYWORDS: Physics teaching. Song. Sound. Innovation. Interdisciplinarity.

1. INTRODUÇÃO

Considerando o cenário de pandemia gerado pela Covid-19, a educação brasileira ao reconhecer a importância de seguir os protocolos de segurança propostos pelos órgãos de saúde, o que foi necessário uma reorganização das atividades estudantis para sua continuidade (DIAS e PINTO, 2020). Desta forma, o presente artigo apresenta maneiras diferentes em tempos diferentes para se ensinar a física em especial as ondas sonoras. No intuito de contribuir com a qualidade do ensino de Física em tempos de pandemia, utilizou-se duas flautas como recurso didático para uma abordagem lúdica dos fenômenos sonoros, uma flauta soprano de uso profissional e outra flauta feita de tubo de PVC.

Nessa vertente, a pesquisa se preocupou em avaliar o quesito qualitativo de se utilizar os instrumentos musicais como ferramenta para o ensino de física. As estratégias adotadas são direcionadas de acordo com a teoria de aprendizagem significativa de Ausubel, valorizando o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema abordado, especialmente os conceitos de Física, fazendo-se assim a soma desses conhecimentos, já incorporado pelo aluno, com os abordados durante a aplicação do projeto.

Para alcançar as hipóteses, utilizou-se de uma oficina didática, realizada pela plataforma *google meet*, onde foram enfatizadas as seguintes questões: as utilizações desses instrumentos musicais ajudam na melhor compreensão, por parte dos alunos, dos fenômenos ondulatórios presentes estudo das ondas sonoras? Com a aplicação dessa metodologia o aprendizado do aluno torna-se mais eficaz? Como o uso das oficinas pode melhorar a compreensão dos alunos sobre o estudo do som?

Desta forma, o foco desta pesquisa foi verificar se os conceitos de Física sobre o som podem ser mais compreensíveis do ponto de vista do aluno, através da flauta doce e flauta de PVC. Para obtenção destes dados foi usado a aplicação de dois questionários abertos, para que os alunos tivessem liberdade em suas respostas. Como etapas de desenvolvimento desta pesquisa, adotou-se três etapas para a aplicação: A primeira etapa refere-se ao envio do primeiro questionário de sondagem. A segunda etapa consistiu na entrega dos *Kits didáticos* aos participantes, que foi utilizado na oficina de flauta de PVC. Na terceira etapa houve a aplicação do questionário final e a análise dos dados obtidos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Teoria da aprendizagem significativa

Aprendizagem significativa é o ponto central da teoria de aprendizagem de David Ausubel caracterizada pelo processo em que uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz. Ou seja, a nova informação apresentada conecta-se com os conhecimentos já presentes na estrutura cognitiva do aluno, formando, por consequência, um novo significado. Este conhecimento prévio do aluno, denominou-se de subsunçor ou de ideia âncora. (MOREIRA, 2011).

Subsunçor, de acordo com Moreira (2012) é a definição que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura cognitiva do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. Partindo deste ponto, temos dois conceitos importantes a serem destacados, definidos pelo autor como: diferenciação progressiva e reconciliação integradora.

A diferenciação progressiva, de acordo com Moreira (2012), é o processo de atribuição de novos significados a um dado subsunçor, resultante da sucessiva utilização desse subsunçor para dar significado a novos conhecimentos, ou seja, há um aumento, uma progressão do conhecimento, prévio o indivíduo.

A reconciliação integradora é um processo da dinâmica da estrutura cognitiva (MOREIRA, 2012). Isto é, uma reconfiguração da aprendizagem que ocorre simultaneamente com a diferenciação progressiva, quer dizer que, enquanto está havendo a progressão do conhecimento prévio, há também, a reconfiguração da aprendizagem. Contudo podemos observar que o conhecimento prévio do aluno é de suma importância para que ocorra a aprendizagem significativa, como descrita por Moreira (2012):

O conhecimento prévio é, na visão de Ausubel, a variável isolada mais importante para a aprendizagem significativa de novos conhecimentos. Isto é, se fosse possível isolar uma única variável como sendo a que mais influencia novas aprendizagens, esta variável seria o conhecimento prévio, os subsunçores já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (MOREIRA, 2012, p. 07).

Deve-se considerar os casos em que há ausência de conhecimentos prévios. Nessa situação, propõe-se a utilização de organizadores prévios, os quais, segundo Moreira (2012), correspondem a recursos instrucionais que são apresentados em alto nível de abstração e inclusividade, antes do material de aprendizagem. Ainda segundo o autor, estes podem ser de dois tipos: expositivos, quando o material não é familiar para o aluno, e comparativos, caso contrário.

Para ocorrência de aprendizagem significativa, Moreira (2012) menciona duas condições básicas: “1) o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo e 2) o

aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender.” O autor citado enfatiza que o material utilizado não pode ser significativo, somente potencialmente significativo. Por isso, não existe aula, nem livro significativo, pois o significado está nas pessoas.

Nesse aspecto, a metodologia desta pesquisa visa o ensino e aprendizagem galgados na teoria de aprendizagem significativa, utilizando-se de recursos instrucionais para abordagem do conteúdo referente a ondas sonoras. Portanto, buscou-se fazer com que essa ferramenta se tornasse potencialmente significativa para os alunos participantes.

2.2 A utilização de oficinas com abordagem lúdica no ensino de física

A utilização de oficinas de caráter lúdico no ensino de Física possui características específicas de cada docente, estabelecer a interdisciplinaridade nos conteúdos de Física dinamiza o ensino e promove a fuga do ensino tradicionalista, trabalhar as disciplinas de maneira isoladas, dificulta o entendimento e interpretação gerando deficiências no senso crítico nos alunos (FERNANDES, 2018).

Nesta vertente, as oficinas não cumprem apenas o papel de ensinar de maneira diferente e lúdica, mas também buscar metodologias diferenciadas como realização de atividades experimentais com materiais de baixo custo, palestras que incluem mais a participação do aluno, jogos de tabuleiros e o uso de *softwares* no ensino, os usos desses recursos metodológicos contribuem para o entendimento mais igualitário e sem distinção, pois apresenta aspectos da realidade do aluno (OLIVEIRA *et al.*, 2014). O aprendizado relacionado ao ensino de Física no que se refere a déficit em interpretar, relacionar os conceitos teóricos e as fórmulas físicas ao o dia-a-dia, na maioria das vezes são advindas das dificuldades não cessadas durante a educação básica (VENÇÃO; NASCIMENTO; SILVA, 2017) esses fatores dificultam a inserção dos conteúdos de Físicas.

Desta maneira, o uso de oficinas se enquadra em uma metodologia inovadora que com a adequação do conteúdo e da linguagem pode-se diminuir as dificuldades em relação ao conteúdo de maneira que chame a atenção do aluno (MOURÃO; SILVA E SALES, 2020).

2.3 O uso dos instrumentos musicais no ensino de física

Uma estratégia para o ensino de Física, é a utilização de instrumentos musicais para se explicar os fenômenos ondulatórios relacionados à acústica, o objetivo além de proporcionar um ensino mais diversificado e lúdico, é uma possibilidade de tornar uma aula mais dinâmica, promovendo aos alunos o saber da interpretação e entendimento dos conceitos e resultados (COSTA E BARROS, 2015). Com isso, buscar novas metodologias para promover uma educação que coloque em pauta a realidade em que o aluno está inserida, é importante para o seu desempenho estudantil, a exemplo disso, utilizar os instrumentos musicais para se ensinar física tem o objetivo de promover uma aprendizagem de cunho

significativo explorando os conhecimentos prévios relacionados ao som na vida dos alunos (LIMA E DAMÁSIO, 2019).

No que se refere ao estudo das ondas sonoras, o professor precisa adotar métodos como atividades experimentais e *softwares* para facilitar a visualização desses fenômenos, a exemplo disto, utilizar os instrumentos musicais para suprir essa necessidade é viável uma vez que os instrumentos musicais utilizam dos conceitos físicos como a altura, frequência e intensidade das notas musicais para o seu funcionamento (MOURA E NETO, 2011).

2.4 A interdisciplinaridade no ensino da física

Em termos do ensino da Física, quase sempre é realizado por aulas expositivas e cansativas para o aluno, esse método tem como consequência o aprendizado mecânico, por meio da repetição de questões que pouco abordam situações do cotidiano e relações com outras áreas do conhecimento (YABIKU E BERNARDO, 2020).

No que tange a interdisciplinaridade, torna-se importante para que haja trocas de saber na sala de aula, entre professor e aluno, promovendo assim um ensino potencialmente significativo (SILVA; ROTTA; GARCIA, 2020). Tal qual, o uso da interdisciplinaridade para o ensino ainda enfrenta muitas dificuldades, como o paradigma de se manter no método expositivo em que pouco envolve o aluno, em relação a esse paradigma apresenta Mozena e Ostermann (2014):

Em termos de ensino, esse paradigma é oriundo da falácia da organização curricular por disciplinas tradicionais, que gera um acúmulo de informações, mas pouca contribuição para a vida pessoal e profissional. Esse paradigma tem como base a ideia de que o conhecimento é complexo e, portanto, não pode ser apreendido em sua essência por meio de suas partes (MOZENA E OSTERMANN, 2014, p. 02).

Com o intuito de buscar novos métodos de ensino, fazer o uso da interdisciplinaridade ligando aspectos da teoria à prática, é essencial para que o aluno consiga enxergar os fenômenos físicos envolvidos em seu cotidiano (MOURA E NETO 2011). O uso da interdisciplinaridade em sala de aula é importante para a construção do conhecimento do aluno, o qual torna-se possível de ser implementada em sala de aula, pois promove um caminho metodológico que dá origem a um diálogo entre saberes (YABIKU E BERNARDO, 2020). Desta forma entende-se por interdisciplinaridade como uma operação de trocas de saber de maneira mútua em que se faz a conexão com várias áreas do conhecimento, promovendo um ambiente em que não há fragmentação (PEREZ, 2018).

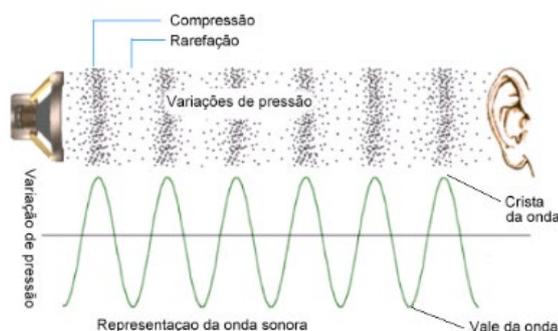
2.5 Ondas sonoras

O som é a propagação de uma onda mecânica e longitudinal que se propaga tridimensionalmente pelo espaço, devido a diferença da pressão ambiente detectável pelo ouvido humano, já o ruído é o conjunto de sons desordenados e que causam incômodo para audição humana (GRILLO E PEREZ, 2016).

Com isso, os pontos de compressão de uma onda sonora remetem a zona de maior densidade do ar enquanto os pontos de rarefação, estabelece a zona de menor densidade do ar, como pode-se observar na (Figura 01), assim, esses dois fatores se associam a uma onda longitudinal, onde a propagação tem a mesma direção da perturbação que a gerou (HALLIDAY E RESNICK, 2016).

Outro ponto importante no estudo do som, são os parâmetros sonoros (altura, intensidade, timbre), sendo a altura a frequência da onda sonora, onde o som agudo possui maior frequência e o som grave possui menor frequência (GASPAR, 2013). A intensidade está ligada com a energia da onda sonora, neste caso, juntamente com sua amplitude, com isso, é a qualidade que permite diferenciar os sons fortes dos sons fracos. O timbre é a identidade sonora que está relacionada com a característica de cada fonte, esse aspecto físico permite identificar sons emitidos de mesma altura e mesma intensidade, muito útil na música.

Figura 01 - Representação de uma onda sonora.



Fonte: Sabina (2017).

Algumas características do som ajudam a entender melhor os fenômenos relacionados no cotidiano, o som por ser uma onda mecânica necessita de um meio material para se propagar, para cada meio, o som possui uma velocidade distinta (figura 02), a exemplo disso a velocidade na corda de um violão é maior, do que a velocidade do som na coluna de ar de uma flauta, sendo que a velocidade no sólido é maior que a velocidade do som no ar (GASPAR, 2013).

Figura 02 - Velocidade do som em diferentes meios materiais.



Fonte: Unknown (2016).

Para facilitar a visualização dos fenômenos físicos, pode-se utilizar *softwares* e experimentos para facilitar o entendimento. No caso das ondas sonoras, utilizar os instrumentos musicais torna-se um recurso viável, onde é possível trabalhar os estudos das cordas vibrantes através do violão, e para os tubos sonoros utilizar uma flauta, fazendo assim um ambiente mais dinâmico através da experiência com esses instrumentos (KRUMME-NAUER ET AL. 2009).

3. METODOLOGIA

Com o intuito de evitar aglomerações em função do período da pandemia da COVID-19, a pesquisa que seria desenvolvida em uma turma de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Amapá-IFAP - Campus Macapá, foi readaptada para contemplar não somente os alunos do IFAP, mas também alunos de outras instituições que se interessaram por contribuir para o desenvolvimento da mesma.

Considerando as normas vigentes de distanciamento social, a pesquisa se desenvolveu de forma remota, por meio de ferramentas digitais, utilizando o *whatsapp* e o *Google meet*. Com isso, possibilitou a participação 10 alunos, sendo oito de instituições de ensino pública (Instituto federal do Amapá, escola Maria do Carmo Viana, escola estadual professora Esther da Silva Virgílio, Escola estadual Joaquim Nabuco e Universidade Federal do Amapá) e dois da rede privada (Instituto de Ensino Superior do Amapá e Faculdade de Ensino Superior da Amazônia), por mais que a pesquisa expandiu as outras instituições foi analisado o nível de conhecimento em relação ao nível médio de todos. Foram realizadas três etapas para conclusão da pesquisa.

Na primeira etapa inicialmente foi apresentado a proposta do projeto em explicar os fenômenos de físicos envolvidos ao som na flauta doce (figura 03) e na flauta de PVC (figura 04), foi necessário a criação de um grupo de *whatsapp* para manter o contato com os participantes sobre o andamento da pesquisa na modalidade síncrona enviando para os endereços eletrônicos dos participantes o primeiro questionário.

Para melhor êxito e incentivo à participação dos alunos na oficina, considerando a não realização de atividades presenciais, foram confeccionados *kits* didáticos e obedecen-

do todos os protocolos de segurança foram entregues aos alunos em suas residências, os *kits* foram compostos de um roteiro contendo as medidas e distâncias dos furos juntamente com os materiais necessários para construir a flauta de PVC. Outros materiais que foram somados aos conjuntos foi uma flauta doce e um violão, apesar de ambos serem de brinquedo, o objetivo da entrega dos *Kits* não foi entregar instrumentos musicais “perfeitos” mas sim apresentar aos alunos através de materiais de fácil acesso e baixo custo a explicação dos fenômenos sonoros trabalhados no ensino médio de maneira lúdica e divertida contribuindo assim para o desenvolvimento científico em tempos de isolamento social.

Figura 03 - Flauta soprano usado na oficina.



Fonte: Autores, 2021.

Figura 04 - Flauta de PVC usado na oficina.



Fonte: Autores, 2021.

Na segunda etapa a foi realizada a oficina didática pela plataforma *google meet*, onde foi explicado como ocorre a propagação do som nesses dois instrumentos musicais. Apesar de serem feitos de materiais diferentes a forma de propagação se baseia na vibração da coluna de ar no interior do instrumento gerado pela embocadura das flautas conforme altera a digitação na flauta se produz uma frequência diferente.

Para demonstrar que os timbres das duas flautas são próximos, executou-se a música folclórica “cai, cai balão” na flauta de PVC, sendo explicado em seguida que a onda sonora precisa de um meio para sua propagação, por mais que as flautas sejam diferentes a propagação do som é a mesmas em ambas. Outro fator importante apresentado aos alunos na oficina foi a explicação da altura, frequência e timbre que se faz presente em cada instrumento musical a exemplo disso a flauta soprano faz referência a sua altura em relação às demais, ou seja, a frequência que ela consegue emitir.

A respeito dessa diferença a entrega dos *kits* proporcionou verificar que enquanto uma flauta doce custa em média R\$ 32,00 a R\$ 50, 00 a flauta de PVC sai em torno de R\$ 2,50 promovendo assim a importância dos materiais de baixo custo no ensino. O valor foi encontrado dividindo o preço da metade de uma “vara” de cano de PVC e comparando com a quantidade de flautas produzidas. Encontrou-se que a flauta soprano executa todas as escalas (maiores e menores) enquanto a flauta de PVC, por ter um número de furos

menor em relação a outra flauta só executa músicas na escala de Dó maior, que é a escala modelo e a mais simples para a música. E por fim na terceira etapa foi enviado o segundo questionário para os alunos em que foi avaliado sobre os impactos do uso da metodologia no ensino de física.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No que se refere a aplicação dos questionários o objetivo consistiu em verificar os conceitos prévios e adquiridos com o uso da oficina como ferramenta de forma individualizada para apresentar os conceitos ondulatórios. Deste modo, analisou-se as respostas obtidas e observou-se que 8 alunos tiveram dificuldades em conseguir respondê-los o primeiro questionário. Após a constante conversa esclarecendo dúvidas pelo *whatsapp* e com o auxílio da oficina o segundo questionário foi respondido com êxito pelos 10 alunos. Vale ressaltar que por mais que 4 participantes já ingressaram no ensino superior, porém em áreas que divergem da física, e mesmo por terem estudado Física no ensino médio, não responderam aos questionamentos de forma cientificamente aceita, assim, essa divergência foi um dos fatores responsáveis pelas respostas diferenciadas.

Considerando a falta de atividades experimentais e o ensino repetitivo com testagem e memorização em sala de aula no ensino de Física, a entrega dos *kits* didáticos para os alunos, foi a melhor forma para motivar o ensino de Física neste período de pandemia, visto que com essa entrega possibilitou que a realização da videoconferência não se limitasse apenas a mais uma palestra expositiva. Um dos maiores desafios para os professores de Física na atualidade é oferecer um ensino que não se baseie somente na testagem e memorização (MOREIRA, 2018). A pesquisa se preocupou em apresentar e discutir os conteúdos de ondas sonoras de maneira diferenciada utilizando as duas flautas, mesmo em virtude de sua realização virtual, a oficina conseguiu proporcionar aos participantes uma conexão entre física e música. Tais conexões podem ser vistas desde a confecção e entrega dos *kits* didáticos aos participantes, quanto na explicação da produção e propagação sonora nos instrumentos musicais durante a realização da oficina. Apesar de se limitar somente em dois instrumentos musicais, o resultado da pesquisa foi satisfatório e a mesma conseguiu cumprir os objetivos estabelecidos, promovendo um ensino de Física diferenciado no Amapá em tempos de distanciamento social.

5. CONCLUSÃO

Ao assumir a premissa da interdisciplinaridade entre a física e a música, a pesquisa conseguiu apresentar um ambiente diversificado, mesmo sendo aplicada durante a pande-

mia gerada pela Covid-19. As respostas do questionário inicial diferem bastante em relação ao questionário final, sendo esse último o mais aproveitado pelos participantes. Isso se deve ao fato que durante todo o desenvolvimento da pesquisa manteve-se o diálogo com os participantes, tirando dúvidas mesmo sendo pelo *whatsapp*. Essa estratégia proporcionou uma segurança maior na contribuição dos participantes durante a oficina e nas respostas ao questionário final.

A partir das experiências adquiridas ao longo do curso, advindas da participação em, simpósios, palestras e mesas redondas. Além das participações em programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e Programa de Iniciação Científica (PIBIC). Ao verificar os resultados e discussões gerados pela aplicação da metodologia adotada, é possível dizer que os objetivos da pesquisa foram alcançados. Portanto, o uso dos instrumentos musicais (flauta doce e a flauta de PVC) favoreceu um aprendizado lúdico aos alunos, no que se refere à produção e propagação do som desses instrumentos.

6. REFERÊNCIAS

COSTA, L. G.; BARROS, M. A. O ensino da física no Brasil: problemas e desafios. **EDUCERE**, v.01, n.7, p.10891-10989. 2015.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19, **Ensaio: avaliação políticas públicas e Educação**, v.28, n.108, p. 545-554, jul./set. 2020

FERNANDES (2018). Interdisciplinaridade no ensino e aprendizagem: novas perspectivas e desafios na atualidade. **Id on Line Revista Multidisciplinar Psicologia**, v. 12, n. 40. 2018 - ISSN 1981-1179

GRILLO, M.; PEREZ, L. R. **Física e música**. 1 ed. São Paulo. 141p. 2016.

GASPAR, A. **Compreendendo a Física**. 1 ed. São Paulo: Editora Ática, 2013.

HALLIDAY, David; RESNICK, Robert. Tradução: BIASI, Ronaldo Sérgio de. **Fundamentos de Física 2: Gravitação, ondas e termodinâmica**. 10ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

KRUMMENAUER, W. L. et al. O uso de instrumentos musicais para o ensino de acústica **Física na Escola**, v. 10, n. 2, 2009.

LIMA, D. de O.; DAMASIO, F. O violão no ensino de acústica: uma proposta com enfoque histórico-epistemológico em uma unidade de ensino potencialmente significativa. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 36, n. 3, p. 818-840, dez. 2019.

MOURA, D. de A.; NETO, P. B. Ensino de acústica no ensino médio por meio de instrumentos musicais de baixo custo. **Física na Escola**, v. 12, n. 1, 2011.

MOZENA, Erika Regina. OSTERMANN, Fernanda. Uma revisão bibliográfica sobre a interdisciplinaridade no ensino das ciências da natureza. **Revista Ensaio**. v.16 n. 02 p. 185-206 maio-agosto. 2014

MOREIRA, M. A. **Uma análise crítica do ensino de Física**. Estudos avançados, v.32, p.94. 2018.

MOURÃO, M. F.; SILVA, J. B. da. SALES, G. L. Potencialidades do uso de oficinas no ensino de Física: análise de uma estratégia para aulas iniciando por práticas experimentais. **Experiências em Ensino de Ciências**. v.15, n.1 2020.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem Significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review**, v. 1, n. 3, p. 25-46, 2011

MOREIRA, M. A. **O que é afinal Aprendizagem significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, Qurrriculum, La Laguna, Espanha, 2012

OLIVEIRA et al. A utilização de oficinas e palestras para abordagem de conceitos sobre óptica. **I congresso de ensino, pesquisa e extensão da UEG**. 2014, Pirenópolis.

PEREZ, Olívia Cristina. O que é Interdisciplinaridade? Definições mais comuns em Artigos Científicos Brasileiros. **Interseções**. v. 20 n. 2, p. 454-472, dez. 2018.

SILVA, Jonas Cegelka da. ROTTA, Renata. GARCIA, Isabel Krey. Avaliação da aprendizagem em uma prova interdisciplinar sobre física térmica. **Areté**, v.13 n.27, p. 1-15, janeiro/julho, 2020.

SABINA, **Escola parque do conhecimento**. Santo André, 2017. Disponível em:< <https://www2.santoandre.sp.gov.br/hotsites/sabina/index.php/asabina/experimentos/123-pagina-experimento-som-vibracao>> acessado em 19/04/2021

UNKNOWN, **Física 101**. São Paulo, 5 de maio de 2016. Disponível em: <http://osgori101.blogspot.com/2016/05/acustica.html> acessado em 19 de Abril de 2021.

VENÇÃO, J. de S.; NASCIMENTO, L. A. do; SILVA, B. V. da C. A Física no contexto lúdico: uma mudança de linguagem. **Revista Clóvis Moura de Humanidades**. v.3, nº1, 2017.

YABIKU, Kátia Regina. BERNARDO, Eric Pizzini. Uma abordagem interdisciplinar no ensino da física por meio da matemática em dos recursos tecnológicos. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 11, p.85098-85108, nov. 2020.

A REFORMA EDUCACIONAL NO MÉXICO DURANTE O GOVERNO CÁRDENAS: A EDUCAÇÃO SOCIALISTA (1934-1940)

DAIANE APARECIDA DA ROCHA

NATALLY VIEIRA DIAS

Universidade Estadual de Maringá

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de iniciação científica que analisou a implantação da “educação socialista” no México durante o governo de Lázaro Cárdenas (1934-1940). A educação socialista mexicana foi um desdobramento do processo revolucionário iniciado em 1910 e buscava construir um modelo de formação educativa baseado na lógica racional-científica – contrária aos elementos religiosos que marcavam a história do país – e embasada em princípios “socialistas”, o que equivalia ao contrário do individualismo.

A proposta de reforma da educação nacional mexicana apareceu já no plano de governo do ainda candidato Cárdenas, o *Plan Sexenal*, de 1933, e foi colocada em prática logo no início de seu governo, através da reforma do Artigo 3º da Constituição de 1917, o que ocorreu em 1934. Nesse sentido, buscamos analisar como foi operacionalizado o processo de reforma educacional a partir da alteração legal que buscava transformar o universo educacional no México.

A pesquisa se baseou nos pressupostos teórico-metodológicos da Nova História Política e utilizamos o conceito de “política cultural” para trabalhar a reforma educativa socialista mexicana.

Palavras chave: Reforma educacional; governo Cárdenas; educação socialista mexicana.

ABSTRACT: The current article presents the outcome of an undergraduate research project which analyzed the implementation of “socialist education” in Mexico under Lázaro **Cárdenas’** government (1934-1940). The Mexican socialist education was implemented after the revolutionary process initiated in 1910 and aimed to create a model of education based on rational-scientific logic – opposed to the religious elements notably present in Mexican history – and also based on “socialist” principles, understood as the opposite of individualism.

The proposal of remodeling the Mexican national education had already appeared in Lázaro **Cárdenas’** **government plan, the *Plan Sexenal*** of 1933, while he was still a presidential candidate. It was actually implemented at the very beginning of his government by means of the reform of 3rd Article of the Mexican Constitution of 1917, which happened in 1934.

The undertaken research aimed to understand how this process of educational reformation of the Mexican education was operationalized. The theoretical-methodological assumptions of the New Political History were taken as basis of the research and the “cultural policy” concept used to handle the Mexican socialist educative reform.

Keywords: Educational reformation; Cárdenas’ government; Mexican socialist education.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados finais de uma pesquisa de iniciação científica que analisou a implantação da “educação socialista” no México durante o governo de Lázaro Cárdenas (1934-1940). A educação socialista mexicana foi um desdobramento das amplas reformas sociais decorrentes da Revolução de 1910. O processo revolucionário envolveu as massas trabalhadoras, principalmente os camponeses, numa longa guerra civil, que durou cerca de 10 anos, e teve seus ideais consagrados na Constituição mexicana de 1917, que estabeleceu a reforma agrária como uma obrigação do Estado e instaurou uma legislação trabalhista, que incluía, entre outras coisas, a limitação da jornada diária de trabalho a 8 horas e o reconhecimento do direito de greve. (BARBOSA, 2010; AGUILAR CAMÍN; MEYER, 2000)

Outra frente importante de luta da Revolução Mexicana foi a influência social que a Igreja Católica exercia na sociedade, principalmente em relação à educação. Mesmo após a derrubada da ditadura de Porfirio Díaz, a educação continuava estimulando a tradição católica do país – que remontava ao período colonial, com toda sua carga conservadora – e isso implicava em uma barreira para a consolidação das transformações sociais defendidas pelo movimento revolucionário.

Por isso, os governos decorrentes do movimento revolucionário buscaram implementar várias transformações educacionais visando tornar efetivos os ideais revolucionários, entre eles a constituição de uma política laica e uma sociedade desvinculada do que muitos consideravam como “fanatismo religioso.” (LÓPEZ, 2018; LOYO, 2003)

No início da década de 1930, o projeto de uma ampla reforma educativa que alinhasse o país às propostas revolucionárias foi explicitamente colocado no plano de governo (o *Plano Sexenal*, de 1933) do candidato à presidência Lázaro Cárdenas. Ele, que já havia sido governador do estado de Michoacán, concorria às eleições nacionais pelo partido criado a partir da Revolução, o PNR (Partido Nacional Revolucionário), que surgiu em 1929.

Cárdenas foi eleito presidente e governou de 1934 a 1940, inaugurando os mandatos de seis anos no México, os chamados *sexenios*. Como aponta Jorge Mora Forero (2018), o governo Cárdenas pode ser descrito como “um regime reformista, herdeiro legítimo da Revolução e, portanto, respeitador da Constituição de 1917 e cujo apoio popular estava em setores da pequena burguesia, em aliança com setores operários e camponeses.”¹ (MORA FORERO, 2018, p. 38)

O governo de Cárdenas foi marcado por um intervencionismo estatal mais profundo no sistema educacional. Sua proposta foi estabelecer uma “educação socialista” que teria um importante papel dentro de seu projeto de criar uma forte economia nacional, uma vez que a educação não estaria mais desapegada do processo produtivo. Na perspectiva

1 Todas as traduções das fontes e bibliografia em língua estrangeira são das autoras deste trabalho.

do governo Cárdenas, como explica Mora Forero (2018), “educando-se, os trabalhadores poderiam se organizar melhor para defender seus interesses. E, com trabalhadores tecnicamente instruídos e treinados, o aparato econômico poderia melhorar a produtividade.” (MORA FORERO, 2018, p. 41)

Além disso, como mostra Tzvi Medín (1973), boa parte da massa trabalhadora mexicana acreditava que, com Cárdenas na presidência e através da educação, poderiam conquistar além de ganhos intelectuais e profissionais, uma verdadeira reestruturação econômica e social. Isso seria consequência do desenvolvimento da consciência de classe, que geraria elevação intelectual e moral das massas trabalhadoras.

É necessário entendermos que a “educação socialista mexicana” proposta pelo governo Cárdenas não se tratava de nenhum tipo de doutrinação ideológica no sentido de adesão ao socialismo identificado à União Soviética. Tratava-se de um desdobramento da Revolução Mexicana – que foi essencialmente nacionalista – e buscava construir um modelo de formação educativa embasado pela lógica racional-científica, contrária aos elementos religiosos que marcavam a história do México. Como aparece no texto oficial da reforma do Artigo 3º da Constituição de 1917, seu objetivo era “criar na juventude um conceito racional e exato do universo e da vida social.” (MÉXICO, 1934) Os princípios ditos “socialistas” dessa proposta equivaliam ao contrário do individualismo como lógica principal da vida social, posição que se baseava nos princípios da Revolução de 1910.

Nesse sentido, a reforma educacional mexicana dos anos 30 foi uma experiência histórica de grande relevância na história do nosso continente. Ela se constituiu em uma das mais originais experiências educativas da América Latina, sendo decorrente de um amplo processo revolucionário, que entrou para a história como Revolução Mexicana e representou a primeira revolução social do século XX.

Apesar de ser um tema de grande importância histórica, a ampla reforma educacional levada a cabo no México a partir da Revolução de 1910 não é um assunto muito visitado pelos historiadores brasileiros, embora no cenário mexicano o tema venha ganhando destaque nas últimas décadas, gerando discussões historiográficas e trabalhos importantes, como os de Guillermo Palacios (1999), Engracia Loyo (2003) e Elvia Montes de Oca Navas (2008), por exemplo.

Nosso objetivo na pesquisa foi analisar a reforma educacional mexicana de 1934, que instaurou a “educação socialista”, buscando compreender as mudanças oficiais introduzidas no Artigo 3º da Constituição de 1917 e os debates suscitados ao se definir a educação pública nacional como “socialista” em um país que não se definia enquanto tal nem buscava se enquadrar nos moldes comunistas soviéticos, que era o modelo socialista hegemônico na época.

A REFORMA DA “EDUCAÇÃO SOCIALISTA MEXICANA”: A MUDANÇA NA LEGISLAÇÃO

Até ser implantada, a “educação socialista mexicana” percorreu um longo caminho. Existiam, na época, várias outras teorias educacionais que disputavam espaço político no país, entre elas a educação racionalista, que tinha um cunho anarquista e antirreligioso; a liberal, ainda influenciada pelo Positivismo; além da mais tradicional proposta conservadora, liderada pela Igreja Católica. (FORERO, 2018) Nesse cenário, marcado pela diversidade de perspectivas educacionais com os diferentes interesses políticos a elas vinculados, o primeiro passo para se estabelecer a educação socialista como a configuração pedagógica oficial foi a reforma do Artigo 3º da Constituição de 1917, criada a partir do movimento revolucionário.

O texto constitucional, antes da reforma de 1934, já enfatizava o elemento da secularização para todas as etapas do ensino, tanto em instituições públicas quanto nas privadas. Segundo o Artigo 3º, as corporações religiosas estavam proibidas de dirigir qualquer instituição de ensino primário, que só poderia funcionar sob vigilância do governo. O mesmo artigo também assegurava o ensino primário gratuito. (MÉXICO, 1917)

Desde o início de sua campanha eleitoral para a presidência, Lázaro Cárdenas fez da educação uma das bandeiras de sua campanha. No seu plano de governo, o *Plan Sexenal*, difundido durante a campanha, o candidato informava que pretendia “reformular” diversos aspectos das instituições mexicanas, incluindo a área da educação. O *Plan* definia que a educação seria uma das funções essenciais do Estado, estabelecia a necessidade de ampliação das escolas rurais e definia que as escolas, além de excluírem toda a educação religiosa, iriam fornecer respostas científicas e racionais aos alunos. A ênfase também era colocada na educação agrícola, voltada para a formação de técnicos capacitados a solucionar os problemas da agricultura mexicana, entre outros pontos abordados pelo projeto de governo. (PNR, 1933)

Já no poder, Cárdenas levou a cabo a reforma educacional pretendida, começando por alterar o Artigo 3º da Constituição de 1917, que versava sobre a educação. No novo texto, oficializado em 1934, no mesmo ano que Cárdenas assumiu a presidência, estabelecia-se que a educação oferecida pelo Estado seria “socialista”, mudando o texto anterior que dizia “educação secular.” Manteve-se, do texto anterior, que a educação nacional excluiria qualquer doutrina religiosa: “o ensino é livre; mas será laico o que se dê nos estabelecimentos oficiais [públicos] de educação e igualmente o ensino primário, secundário e superior oferecidos nos estabelecimentos particulares.” (MÉXICO, 1917) E adicionou-se ao texto constitucional o combate ao fanatismo e ao preconceito: “a educação oferecida pelo Estado será socialista e, além de excluir toda doutrina religiosa, combaterá o fanatismo e os preconceitos, pelo que as escolas organizarão seus ensinamentos e atividades de forma que

permitam criar na juventude um conceito racional e exato do universo e da vida social.” (MÉXICO, 1934)

O novo texto estabeleceu, ainda, que a criação e organização de programas e métodos de ensino ficariam inteiramente sob comando do Estado e as escolas privadas precisariam de autorização do poder público para funcionar: “somente o Estado – a federação, os estados, os municípios – oferecerá educação primária, secundária e normal [magistério]. Poderão ser concedidas autorizações aos particulares que desejem oferecer educação em qualquer dos três níveis anteriormente citados.” (MÉXICO, 1917)

OS DESAFIOS DA NOVA POLÍTICA CULTURAL

As mudanças propostas no âmbito educacional pelo governo Cárdenas se configuraram nos termos de uma política cultural. Como explica Philippe Urfalino (1998), isso envolve a convergência ou coerência entre o papel do Estado em desenvolver a cultura e a organização de uma ação pública e o trabalho político para preservação dessa coerência. Temos aqui o ponto de encontro entre a papel do Estado em promover a mudança institucional, legislativa, na educação mexicana e as diversas ações desenvolvidas para colocá-la em marcha.

Após a mudança do Artigo 3º, vários outros desafios se impunham para consolidar a “educação socialista.” A formação de professores foi um dos pontos mais importantes a ser ajustado para que o novo modelo educacional passasse a funcionar da maneira planejada. Grande parte dos professores haviam sido formados de acordo com o antigo sistema educacional e, para vencer essa barreira, alguns cursos foram reformulados e outros criados para tornar os professores capacitados a transmitir os ideais da educação socialista em suas aulas. Dentro da nova perspectiva, a atuação dos professores, principalmente nas escolas rurais, foi vista como um dos principais elementos para garantir a organização das classes trabalhadoras e orientá-las na defesa de seus interesses, de acordo com os princípios revolucionários. (CÓRDOVA, 1974)

A criação de novos programas e textos didáticos foi outro grande desafio. Da perspectiva do governo, o material didático existente não era inútil, mas inadequado. Os novos materiais desenvolvidos vieram carregados de concepções “socialistas” (anti-individualistas) e diretrizes socioeconômicas. (MEDÍN, 1973).

Todo esse caminho traçado pela reforma educativa tinha um objetivo: formar pessoas identificadas às ideias de reforma social da Revolução Mexicana. Como bem sintetizou Mora Forero (2008), o que se pretendia era levar aos alunos, de “origem eminentemente proletária”, uma “mensagem educativa” que “não distorcesse a sua mente para dar rédea solta ao egoísmo.” (MORA FORERO, 2008, p. 179) Essa era fundamentalmente a proposta “socialista” da reforma educativa mexicana de 1934.

Ao propor e começar a colocar em prática tais mudanças no âmbito educacional, o governo Cárdenas encontrou pelo caminho uma grande adversidade. Vários políticos opositores, membros da Igreja Católica, professores e membros da comunidade escolar e universitária não apoiaram a iniciativa oficial, além de uma boa parte do empresariado, da imprensa e outros setores sociais opositores do cardenismo, entre os quais havia um significativo número de pessoas inclinadas às ideologias fascistas que se fortaleciam no período. A criação, em 1939, do Partido de Ação Nacional (PAN), inspirado no movimento conservador da Ação Francesa, foi uma das grandes expressões da oposição que se formou no período. Para vencer a oposição, o governo Cárdenas se aproximou fortemente dos movimentos operário e camponês, que foram sua principal base de sustentação. (AGUILAR CAMÍN E MEYER, 2000)

A proposta da educação socialista estava voltada para a realidade dos trabalhadores e pretendia se relacionar com as reformas socioeconômicas nas cidades e, sobretudo, no campo. A proposta era fomentar transformações nas relações de trabalho, visando proporcionar aos trabalhadores uma base para prover suas necessidades econômicas e educá-los para que pudessem se organizar e lutar por seus direitos.

Na prática, no entanto, como aponta Forero (2018), houve falta de clareza quanto ao tipo de socialismo a ser aplicado ao modelo educacional pretendido, o que, somando-se ao caráter genérico do texto reformado do Artigo 3º da Constituição, possibilitou muitas interpretações. Além disso, em grande medida, dirigentes e grupos sindicais se mostraram mais preocupados com as lutas políticas do que com a formação dos profissionais do magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de todas essas limitações, a educação socialista não foi totalmente falha, pois muitos professores, principalmente no meio rural, de fato atuaram fortemente para organizar os trabalhadores e aplicar os objetivos propostos, como a luta pela terra, anti-imperialista e anticlerical. (FORERO, 2018; CÓRDOVA, 1974).

Durante o *sexenio* cardenista, os investimentos em educação apresentaram um aumento bastante expressivo, chegando a representar 16,4% do total dos gastos do governo e duplicando-se o orçamento para educação primária de 1935 para 1936. O governo buscou desenvolver a educação tanto no campo quanto nas cidades. Em relação às escolas rurais, seu orçamento aumentou de 250.000 pesos em 1935 para impressionantes 3.500.000 em 1936. Já no âmbito urbano, foi criado o Departamento de Educação Operária e vários centros educacionais noturnos se formaram para levar educação primária e secundária aos trabalhadores das cidades. Ao fim do governo Cárdenas, em 1940, o número de alunos nesses centros já passava de 6.000. (MEDÍN, 1973, p. 186-187)

Como destaca Medín (1973), todos os esforços do governo se encaminharam para que a educação abarcasse o povo como um todo e deixasse de ser patrimônio da elite mexicana, criando no país a base para o desenvolvimento de uma democracia que se apresentasse como desdobramento da Revolução Mexicana.

Para Arnaldo Córdova (1974), dentro da transformação social e política levada a cabo durante o governo Cárdenas, “nenhum grupo social se destacou tanto quanto os professores de escola primária – e, entre esses, especialmente os professores rurais – por sua atividade política no seio das massas trabalhadoras.” (CÓRDOVA, 1974, p. 78) O autor destaca, ainda, que, entre os principais frutos do projeto educacional cardenista que tiveram impacto para além de seu período de governo, está justamente a formação de uma “tradição de luta” entre os *maestros rurales* do México. Nesse sentido, consideramos que, apesar de todos os desafios, em grande medida a “educação socialista mexicana” acabou se mostrando um projeto exitoso.

REFERÊNCIAS

Fontes históricas:

MÉXICO. **Diario Oficial**: órgano del gobierno provisional de la república. 05/02/1917. Disponível em: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917.pdf>

_____. **Diario Oficial**: órgano del gobierno constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. 13/12/1934. Disponível em: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_020_13dic34_ima.pdf>

PNR (Partido Nacional Revolucionario), México. **Plan Sexenal** (1933). Disponível em: <<https://www.historiademexico2.com/1933-09-pnr-plan-sexenal/>>

Bibliografia:

AGUILAR CAMÍN, Héctor; MEYER, Lorenzo. A utopia cardenista: 1934-1940. In: **A sombra da Revolução Mexicana**: História mexicana contemporânea, 1910-1989. São Paulo: EDUSP, 2000.

BARBOSA, Carlos Alberto S. **A Revolução Mexicana**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

CÓRDOVA, Arnaldo. Los maestros rurales en el cardenismo. **Cuadernos Políticos**, México, nº 2, oct.-dic., 1974, p. 77-92.

LÓPEZ, Javier Ocampo. Prólogo de MORA FORERO, Jorge R. **Historia de una reforma educativa socialista** (el México de Cárdenas: 1934-1940). 2ª ed., USA, CreateSpace (Amazon), 2018. [Edição Kindle] p. 27 a 34.

LOYO, Engracia. **Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928**. México: EL Colegio de México, 2003.

MONTES DE OCA NAVAS, Elvia. La disputa por la educación socialista en México durante el gobierno cardenista. **Educere** [online], vol.12, nº 42, 2008, p. 495-504. Disponível em: <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300010&lng=es&nrm=iso>

MORA FORERO, Jorge R. **Historia de una reforma educativa socialista** (el México de Cárdenas: 1934-1940). 2ª ed., USA, CreateSpace (Amazon), 2018. [Edição Kindle].

MEDÍN, Tzvi. La educación socialista. In: **Ideología y praxis política de Lázaro Cárdenas**. México: Siglo Veintiuno, 1973, p. 178-189.

URFALINO, Philippe. A história da política cultural. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. **Para uma história cultural**. Lisboa: Estampa, 1998, p. 293-305.

PALACIOS, Guillermo. **La pluma y el arado**. México D. F.: El Colegio de Mexico, Centro de Estudios Historicos: Centro de Investigacion y Docencia Economicas, Division de Estudios Politicos, 1999.

AS FUNÇÕES MEDIADORAS DE HABERMAS: ANÁLISE SOBRE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

ALLANA LADISLAU PREDERIGO

Universidade Federal do Espírito Santo
FAPES/UFES

LETÍCIA SOARES FERNANDES

Universidade Federal do Espírito Santo
PROEX/UFES

FERNANDA NUNES DA SILVA

Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES
Secretaria Municipal de Educação de Serra/ES
Universidade Federal do Espírito Santo

MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA

Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO: Nas últimas décadas tem-se presenciado o avanço das políticas públicas no que diz respeito à garantia de acesso nas escolas comuns dos alunos público-alvo da Educação Especial, desencadeando assim a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas dos profissionais envolvidos. Nesse contexto, diferentes pesquisas apontam a formação continuada como ação necessária para a superação desses desafios. A presente pesquisa objetiva refletir sobre as possíveis implicações de um processo de formação continuada na perspectiva crítico-reflexiva para o movimento de inclusão escolar no contexto de uma escola municipal de ensino fundamental da Serra. Tal processo formativo vincula-se aos movimentos do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão de Educação Especial, que assume as funções mediadoras da relação teoria e prática, sustentada em

Habermas (1987; 2013) e na pesquisa-ação colaborativo-crítica (CARR; KEMMIS, 1988). Envolveram-se com a pesquisa professores de sala comum e de Educação Especial de uma escola do município da Serra, além de alunos da graduação e da pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Os dados foram produzidos por meio de um grupo de estudo-reflexão constituído pelos sujeitos da pesquisa e coletados por meio de registros em diário de campo e gravações e transcrições de áudio. Destaca-se como resultados a potencialidade do grupo de estudo-reflexão, apontada pelos profissionais da educação como uma alternativa efetiva de formação continuada por considerar as demandas individuais e coletivas da escola e dos professores. Nessa perspectiva, a formação continuada parece se constituir como um fator ímpar para o desenvolvimento do trabalho colaborativo indispensável à perspectiva da inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial na perspectiva inclusiva. Formação Continuada de Professores. Práticas Pedagógicas. Funções Mediadoras.

ABSTRACT: The last few decades have witnessed the advance of public policies with regard to guaranteeing access to regular schools for students who are the target audience of Special Education, thus triggering the need for changes in the pedagogical practices of the professionals involved. In this context, different studies point to continuing education as a necessary action to overcome these challenges. This research

aims to reflect on the possible implications of a continuing education process in a critical-reflective perspective for the movement of school inclusion in the context of a municipal elementary school in Serra. This formative process is linked to the movements of the Formation, Action Research and Management of Special Education Research Group, which assumes the mediating functions of the theory and practice relationship, supported by Habermas (1987; 2013) and in the collaborative-critical action-research (CARR; KEMMIS, 1988). The research involved regular classroom and Special Education teachers from a school in the municipality of Serra, as well as undergraduate and graduate students at the Federal University of Espírito Santo. Data were produced through a study-reflection group constituted by the research subjects and collected through field diary records and audio recordings and transcripts. As a result, the potential of the study-reflection group is highlighted, pointed out by education professionals as an effective alternative for continuing education, considering the individual and collective demands of the school and teachers. From this perspective, continuing education seems to be a unique factor for the development of the collaborative work that is essential to the perspective of school inclusion.

KEYWORDS: Special Education in an Inclusive Perspective. Continuing Formation of Teachers. Pedagogical practices. Mediating Functions.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente a escola tem se caracterizado como um espaço de homogeneização, classificação e segregação (SILVA, 2019) que tende a excluir as diferenças dos processos de escolarização, dentre as quais, destacamos as diferenças dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) como aqueles que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Embora a Educação Especial no Brasil não tenha se constituído de maneira linear, mas sim com movimentos de avanços e retrocessos, são notórios os avanços acumulados nas últimas duas décadas que culminaram com a garantia de educação em escolas e salas de aula comuns para todos. Tal garantia gerou um significativo crescimento das matrículas de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação nas escolas que também passaram a oferecer atendimento educacional especializado (AEE) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018).

Esse crescimento de matrículas, porém, não significa necessariamente a garantia da permanência e da aprendizagem dos alunos PAEE. Na pesquisa de Jesus et al. (2010) assinala-se que para a construção de uma escola inclusiva é necessário ir para além de mudanças pontuais, realizando uma verdadeira reestruturação da instituição escolar, o que vai ao encontro da necessidade da formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva.

Investigações apontam a formação continuada em uma perspectiva crítico-reflexiva como aposta para ressignificação das práticas profissionais cotidianas (SILVA, 2019; CARVALHO, 2018; ALMEIDA, 2004), uma vez que a escola, por meio de sua organização e práticas já normatizadas, produz o fracasso escolar dos alunos cujas diferenças são desconsideradas, contribuindo com a reprodução das desigualdades sociais e consequente manutenção da ordem vigente (ANDRÉ, 2008).

Ressaltamos que a garantia de formação continuada para todos profissionais da educação básica, de forma que considere suas necessidades e demandas, é uma meta do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Porém, muitas vezes esses movimentos são planejados e construídos sem a participação dos profissionais, de forma hierarquizada e atendendo a interesses externos ao grupo de profissionais em formação. Com isso, essas formações são constituídas sem levar em conta as demandas que se apresentam no cotidiano dos profissionais. Nessa linha, as autoras Caetano, Buss e Espíndola (2017) defendem que a formação deve se configurar a partir dos desafios oriundos da prática dos profissionais.

A partir dessas reflexões e apontamentos, defendemos a formação continuada de professores em uma perspectiva crítico-reflexiva, por possibilitar um movimento de colaboração entre todos os envolvidos no processo formativo, o que, por sua vez, coloca-se como necessidade para a construção de uma escola inclusiva. Assim, temos como objetivo deste artigo refletir sobre as implicações de um processo de formação continuada na perspectiva crítico-reflexiva para o processo de inclusão escolar no contexto de uma escola municipal de ensino fundamental da Serra.

Para isto, apresentaremos aspectos relevantes de um processo formativo que envolveu professores de uma escola municipal de ensino fundamental, alunos da graduação e da pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, com ênfase nas três funções mediadoras da relação teoria e prática, desenvolvida por Habermas (2013) devido à forte contribuição para a construção da formação continuada democrática, a saber: a) a elaboração dos teoremas críticos; b) a organização dos processos de aprendizagem; e, c) a organização da ação.

2. A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA E O PROCESSO DE PESQUISA

Todo o processo investigativo desta pesquisa se apoia na pesquisa-ação colaborativo-crítica, que se caracteriza de acordo com Carr e Kemmis (1988) em uma metodologia que possui em sua essência o caráter de transformação, possibilitando aos profissionais “[...] melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais ou educativas assim como a compreensão de suas práticas e das situações em que estas estão inseridas” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 174).

Quando adotamos essa perspectiva para direcionar nossas ações, é necessário estabelecer outra lógica na relação sujeito-objeto de pesquisa, nesse caso a trataremos como uma relação sujeito-sujeito (ALMEIDA, 2010). Tomando como ponto de partida o princípio de que a pesquisa-ação é uma metodologia que possui um caráter formativo e emancipatório para todos os sujeitos envolvidos, uma vez que:

[...] o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos [...] (FRANCO, 2005, p. 486).

Neste sentido, os dados foram produzidos¹ no contexto de um curso de extensão registrado na Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (PROEX/UFES). Os sujeitos da pesquisa (alunos da graduação e pós-graduação da Universidade, membros do “Grupo de Pesquisa-Ação, Formação e Gestão da Educação Especial” (Grufopees - CNPq) e profissionais de uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino Fundamental da Serra/ES) constituíram um grupo de estudo-reflexão no qual formavam-se mutuamente. Os dados foram coletados durante os encontros desse grupo de estudo-reflexão por meio da observação participante, com registros em diário de campo e gravações de áudios posteriormente transcritas.

Vale ressaltar que inicialmente realizamos um movimento de aproximação e de compreensão do contexto da escola e que o primeiro movimento realizado na pesquisa maior² foi a escuta dos profissionais da escola, visando entender quais eram as principais demandas que emergiram de suas práticas, bem como o contexto em que estavam inseridos. É nesse movimento de escuta que a formação continuada emerge como principal demanda apontada pelos profissionais e observadas pelas pesquisadoras, especialmente quando os profissionais se deparavam com questões ligadas à área da Educação Especial.

Na tentativa de colaborar com aquilo que os profissionais nos apontaram no primeiro momento, realizamos um movimento formativo, com o qual buscamos a construção de uma formação continuada crítica, comprometida com a transformação das práticas pedagógicas e da escola, que favorecesse a participação de todos os integrantes do grupo na tomada de decisões relacionadas ao seu próprio processo de aprendizagem, pois ansiávamos construir uma formação com os profissionais e não para eles (CARR; KEMMIS, 1988).

Nesse contexto, buscamos constituir um grupo com os profissionais comprometidos com o processo de formação continuada, ou melhor e propusemos que a formação fosse feita a partir da perspectiva de um grupo de estudo-reflexão. A construção de grupos de estudo-reflexão tem sido uma aposta do Grufopees desde 2013, pois entende-se que “[...]”

1 Os dados apresentados nesse texto foram produzidos no processo de uma pesquisa de mestrado (SILVA, 2019), no qual estabeleceu-se uma parceria entre a aluna da pós-graduação e uma graduanda do curso de pedagogia participante do programa de iniciação científica.

2 Tal movimento pode ser encontrado na dissertação de Silva (2019).

grupos menores favorecem a participação e a implicação de todos tanto com as aprendizagens individuais quanto com as do próprio grupo” (SILVA, 2019, p. 95).

Ao apostarmos nesses grupos de estudo, assumimos a perspectiva da colaboração e buscamos proporcionar espaços discursivos nos quais os integrantes do grupo possam ressignificar suas práticas, por meio da reflexão coletiva e individual. Assim, corroboramos com Almeida (2004, p. 69), quando diz que é “[...] fundamental que haja objetivos comuns em favor da melhoria das práticas educativas, o que implicará o desenvolvimento profissional de cada membro do grupo, bem como das práticas sociais e políticas em que tal instituição está inserida”.

Dessa forma, a construção de um grupo de estudo-reflexão precisa configurar-se numa busca pela construção de um espaço formativo livre de coerções ou restrições, garantindo um espaço discursivo (CARVALHO, 2018; SILVA, 2019) no qual todos os integrantes do grupo tenham a mesma oportunidade de fala e expressão (HABERMAS, 1987), uma vez que consideramos todos como sujeitos de conhecimento capazes de contribuir na construção de conhecimentos coletivos transformadores da realidade.

Nessa perspectiva, os dados dessa pesquisa são analisados à luz dos estudos de Jürgen Habermas (2013) sobre sua teoria social crítica, enfatizando as três funções mediadoras da relação teoria e prática (CARR; KEMMIS, 1988). Segundo Carr e Kemmis, as três funções mediadoras da ciência social, podem se distinguir de acordo com suas essências, com os critérios que usamos para avaliá-las e com as condições prévias que cada uma requer para serem desempenhadas com êxito.

A primeira função mediadora diz respeito à *elaboração e a percepção dos teoremas críticos*, que se constituem em proposições sobre o caráter e a conduta da vida social. Tais proposições devem ser verdadeiras e a sua veracidade só pode ser evidenciada sob a condição da liberdade do discurso (CARR; KEMMIS, 1988). Isto é, os sujeitos da pesquisa devem ter liberdade para dialogarem sobre o que está sendo proposto e somente assim saberemos que tais teoremas são verídicos.

A segunda função mediadora da relação teoria e prática diz da *organização dos processos de aprendizagem* do grupo, onde os teoremas críticos são aplicados e postos à prova por meio dos processos de reflexão-ação-reflexão. Trata-se, portanto, de um processo de aprendizagem “[...] que visa desenvolver o conhecimento sobre as práticas que são consideradas e as condições em que elas ocorrem” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 159, tradução nossa). Vale ressaltar ainda, que a segunda função mediadora apenas será válida se todos os sujeitos do grupo envolvido puderem estar presentes nos momentos de reflexão, pois se apenas poucos participam deste processo de aprendizagem, os entendimentos serão vazios (CARR; KEMMIS, 1988).

Sobre a terceira função mediadora, que se constitui na *organização da ação*, podemos dizer que ela é guiada pelos frutos das reflexões realizadas anteriormente e que suas decisões devem ser prudentes, para que os sujeitos envolvidas não sejam expostos

a riscos desnecessários. De acordo com Carr e Kemmis (1988, p. 160, tradução nossa), isso exige “[...] que aqueles que estão envolvidos na ação também intervenham no discurso prático e no processo de tomada de decisão que leva a essa ação, e que eles participem com base em seu livre compromisso com a ação”.

3. O GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DA SERRA: UM MOVIMENTO FORMATIVO

Os encontros do grupo de estudo-reflexão foram organizados na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) aos sábados, constituindo cinco encontros de 8 horas cada. Contamos com a participação de cerca de 15 (quinze) envolvidos no processo, sendo eles, profissionais da escola e membros do grupo de pesquisa.

Em nosso primeiro encontro apresentamos a perspectiva do grupo de pesquisa a qual o curso estava ligado. Quanto à organização geral, nada foi levado pronto, uma vez que queríamos estimular a tomada de decisão dos participantes. Observamos, então, que no momento da construção do “currículo” daquele grupo de estudo-reflexão, os profissionais formularam hipóteses expondo seus objetivos individuais e desafios vividos no processo de inclusão escolar, que eram analisados e aceitos ou postos em cheque pelo grupo. Vivenciávamos nesse momento o exercício da primeira função mediadora, a elaboração dos *teoremas críticos*. O trecho do diário de campo a seguir mostra um pouco desse processo vivido

A pesquisadora do mestrado propõe que o grupo se divida em duplas e pense sobre o que gostaria de estudar no próximo encontro e quem poderia ser o mediador e assim foi feito. Após esse primeiro momento os professores começam a expor para todo grupo o que havia pensando. Esse momento não se configurou como uma votação no qual o tema com mais menções seria o escolhido, mas a mediação foi feita de forma que cada um expusesse argumentos a favor da sua sugestão para que pudessem ao final chegar a um consenso provisório daquilo que queriam estudar/aprofundar (DIÁRIO DE CAMPO).

Em todo processo de formação perseguimos a perspectiva colaborativa adotada pela pesquisa-ação. Acreditamos que tal caráter colaborativo, pode ser observado na “[...] relação entre pesquisadores-professores da universidade e professores-pesquisadores nas escolas [...] nestas, os professores vão se constituindo em pesquisadores a partir da problematização de seus contextos [...]” (PIMENTA, 2005, p. 523).

Sendo assim, as temáticas levantadas no primeiro encontro foram definidas, mas não foi montado um currículo rígido e imutável, pois no decorrer da formação, na medida em que os profissionais notavam novas demandas advindas de seus contextos, traziam isso para seus pares que demonstravam abertura para dialogar e rever as posições anteriores. Por isso, a programação definida pelo grupo no primeiro encontro ia sendo modificada,

pois tínhamos o compromisso de construir um processo formativo flexível o bastante para atender as demandas e objetivos comuns aos membros do grupo de estudo-reflexão.

À medida que os encontros aconteciam percebíamos o fortalecimento do compromisso dos profissionais para/com seus processos formativos pessoais, bem como para/com o processo formativo do grupo. Ao longo dos encontros eles ficavam cada vez mais tranquilos para expor suas opiniões, conhecimentos e questionamentos. Desta forma, colocavam-se a questionar e a refletir sobre suas práticas e de seus pares, opinando e dando abertura para receber opiniões. Nesses momentos, vivenciávamos a segunda função mediadora da relação teoria e prática, ou seja, *os próprios processos de aprendizagem*, que acabava por perpassar diferentes momentos nos encontros.

No diálogo a seguir podemos observar esse movimento de aprendizagem colaborativa, ligado à segunda função mediadora da relação teoria-prática:

Mas essa questão de ficar lá na sala sentada e em silêncio, se a gente for pensar, o que mais se faz com o aluno, é o que acontece. Se você for dar voz, você, um ser único vai dar voz a 25, mais de 25 crianças! Como você sendo um, vai desenvolver senso crítico geral em mais de 25 crianças? Você tenta, mas tem hora que você enquanto ser humano não aguenta aquele barulho. Você enquanto ser humano não consegue separar ali tanta informação, principalmente nas escolas que a gente trabalha, que são escolas periféricas com aquele monte de problema sociocultural (PROFESSORA DE SALA COMUM).

É a questão da organização. Eu gosto que todo mundo fala. Todos têm oportunidade de falar, se um está falando e o outro quer atropelar eu falo: Epa! Vamos esperar chegar sua vez. (COLABORADORA).

Então assim, você precisa mediar isso como em qualquer outro lugar. Igual aqui, né? (PROFESSORA DE SALA COMUM).

A professora apresenta um problema que emerge de seu cotidiano em sala de aula, os outros profissionais buscam solucioná-lo dando possibilidades a partir do relato de sua própria prática.

Outro exemplo dessa segunda função mediadora se projeta nas falas a seguir, disparadas pelo relato de uma estagiária com uma deficiência física após a leitura do texto “Café com leite” de Lígia Assumpção Amaral (1998).

Eu, por exemplo, não realizava a aula de Educação Física. Então acho que muitos professores hoje não fazem nenhum esforço, acho que talvez não tenham muita estratégia para conseguir adaptar as aulas para o aluno que tenha necessidade especial [...]. Se eu pudesse tirar uma coisa boa disso é que acho que me influenciou a superar essa visão de incapacidade [...] (ESTAGIÁRIA).

[...] em 2010, eu era professora de Educação Especial, tinha um aluno cadeirante que não participava da Educação Física. [...] e eu falei: “ele vai participar sim”, aí cheguei com ele na quadra. Pra chegar na quadra tinha um degrau. Chamei a professora: “me ajuda a descer?”. Era pular corda: “vai pular corda sim, por que não?”. E eu levava a cadeira de roda, jogava a corda por cima, passava com a cadeira, voltava... Você não faz ideia a felicidade daquele menino. Então, assim, depende também da força de vontade do professor pensar. E não é só professor regente, é o professor de Educação Especial também. (PROFESSORA DE SALA COMUM).

Neste momento percebemos que temos a realização de uma autorreflexão colaborativo-crítica entre os membros do grupo, pois a partir de um determinado problema apontado, os demais profissionais buscavam possibilidades para solucioná-lo com relatos, apontamentos e experiências. Esses momentos de reflexões coletivas começaram a se tornar muito frequentes na medida em que os participantes começaram a se sentir parte daquele grupo, transpassando de reflexões individuais para reflexões coletivas.

Nesse sentido destacamos um diálogo realizado pelo grupo sobre o significado e o uso do laudo médico que identifica os alunos PAEE na escola:

Você tem que esquecer o laudo, aquele laudo não é seu, não pertence a educação (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Ele não é pedagógico! (MESTRANDA GRUFOPEES/PPGEEDUC).

Ele não é pedagógico, ele é, no caso, de outra área. Então, quer dizer, se eu foco naquilo ali: “Mas esse menino é impossível, ele tem laudo!”. Eu tenho que esquecer isso, porque ninguém é incapaz, ninguém! Então são essas possibilidades que a gente tem que passar para o aluno, porque senão vai continuar sendo excluído (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

A partir da fala da professora de Educação Especial, refletimos com o grupo se, por vezes, o laudo médico não tem servido para justificar a não aprendizagem dos alunos PAEE, encobrendo uma falta de investimento pedagógico. A teoria vinha, então, denunciando as contradições presentes na escola (CARR; KEMMIS, 1988), fomentando reflexões e levando o grupo de profissionais a questionar suas próprias práticas (ALMEIDA, 2004).

A valorização do aprender com o outro, através do diálogo, foi se tornando mais forte à medida que os encontros iam acontecendo. O grupo buscou textos e autores a qual se identificavam, supriam suas incertezas e auxiliavam em sua ação. Podemos presenciar ali, o início da terceira função mediadora, *os processos de organização das ações*, em que as professoras buscaram construir projetos de intervenção a partir da realidade de suas turmas.

As professoras que chegam mais cedo aos encontros procuram conversar com a pesquisadora do mestrado sobre suas tentativas de ação nas escolas. Muitas trazem dúvidas ou relatos de experiências vivenciados com outros profissionais. Muitas vezes esse fenômeno ocorre também nos intervalos (DIÁRIO DE CAMPO).

Começamos a perceber então a necessidade da organização das ações e o grupo de estudo-reflexão destacou a necessidade de elaboração de projetos pedagógicos e/ou de planos de ação que contemplassem aspectos da inclusão escolar dos alunos PAEE.

Vale ressaltar ainda que percebemos nas falas das professoras indícios de intenções de mudanças de suas práticas nas falas das professoras, especialmente na fala da professora de sala comum que enfatiza:

[...] minha consciência pesou muito, entendeu? [...] em coisas que eu deveria ter feito em sala de aula e não fiz, [...] principalmente com aqueles alunos com dificuldade

e que não tem laudo. [...] teve uns dois encontros que eu saí de lá e falei: “[...] por que eu não fiz e por que eu não ajudei?!” Então [...] **eu vou reavaliar as minhas atitudes com essas crianças [...], vou tentar fazer o melhor** (PROFESSORA DE SALA COMUM, grifos nossos).

Por último, destacamos que na avaliação do curso, outras professoras também relataram esse processo de reavaliar e mudar a própria prática. A fala de uma professora de sala de comum relata como as questões discutidas na formação agregaram em sua prática:

[...] agregou muito na minha prática lá em sala de aula, porque muitas coisas que a gente foi discutindo eu vi que eu faço errado e já procurei ir mudando lá o meu processo em sala de aula. E, também, o meu processo com os meus colegas, porque eu tenho muita dificuldade em compartilhar [...] e meus colegas percebem nitidamente que eu tenho essa grande dificuldade. Porque eu gosto das minhas coisas muito certinhas, [...] eu prefiro fazer do meu jeito. Fazer eu e eu. [...] Estou tentando mudar isso, vai ser um processo longo e eu tenho consciência disso, mas que já foi um ponto positivo que me alertou para essas coisas que eu tenho que, de certa maneira, mudar. (PROFESSORA DE SALA COMUM).

Nota-se, portanto, o reconhecimento da mudança por meio dos processos reflexivos vividos durante a formação. Franco (2005) explica que esta metodologia tem caráter essencialmente de transformação e que busca promover entre os participantes a reflexão das próprias práticas e resoluções de conflitos em comum.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente gostaríamos de destacar a realização das funções mediadoras da relação teoria e prática da teoria social crítica (HABERMAS, 2013; CARR; KEMMIS, 1988) nos movimentos formativos presentes nesta pesquisa. Por meio dessas funções observamos as transformações, as reflexões, as tomadas de decisões do grupo de estudo-reflexão no coletivo, bem como o movimento de autorreflexão individual dos sujeitos envolvidos.

É nesse sentido que cabe aqui destacar a formação continuada de professores como uma demanda que emerge com muita força no processo de inclusão escolar, sendo apontada tanto pelos profissionais da pesquisa quanto pelas recentes produções bibliográficas. Muitas vezes os espaços-tempos formativos proporcionados para os professores mostraram-se descontextualizados das necessidades dos docentes e sem sua efetiva participação, sendo realizados por meio de palestras, onde se tem a participação de muitas escolas com um grande número de profissionais.

Neste contexto, consideramos que permanece sendo um desafio a constituição de grupos de estudo-reflexão no contexto escolar, entretanto, esse movimento pode-se constituir como um fator ímpar para o desenvolvimento da autonomia e de trabalhos colaborativos entre os profissionais, uma vez que rompem com os modelos de formação vigente.

A perspectiva teórico-metodológica adotada nesta pesquisa nos proporcionou o exercício do “fazer com o outro”, possibilitando a aproximação e a colaboração entre os participantes da pesquisa. Desta forma, foi possível construir um ambiente acolhedor em que todos puderam expor suas ideias. É revelada a possibilidade da construção de espaços formativos dentro das escolas que permita aos profissionais a autorreflexão colaborativo-crítica com seus pares, gerando caminhos para construção de práticas mais inclusivas, que auxiliem na garantia de acesso e permanência a uma educação de qualidade para todos os alunos, especialmente os alunos público-alvo da Educação Especial, os quais são foco deste trabalho.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

ALMEIDA, M. L. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar**: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 11-30.

ANDRÉ, M. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

_____. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.

CAETANO, A. M.; BUSS, J. J.; ESPÍNDULA, V. Processos formativos de pedagogos em Santa Maria de Jetibá-ES, Brasil: diálogos sobre inclusão escolar. **Revista Estreia diálogos**, [S.l.], v. 2, p. 27-44, 2017.

CARR, W; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la Enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Tradução de J. A. BRAVO. Martinez Roca. Barcelona: Editora, 1988.

CARVALHO, D. S. **A construção de um currículo de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar**: contribuições da teoria do agir comunicativo. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca - Espanha, 1994.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo. V. 31. N. 3. P 483-502. Set/dez. 2005.

HABERMAS, J. **Teoria e práxis**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

_____. **Conhecimento e interesse**. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da Educação Básica 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

JESUS, D. M. et al. Diálogos reflexivos tecidos no 2º colóquio de políticas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Estado do Espírito Santo. In: I Seminário de políticas públicas de inclusão escolar no Rio Grande do Sul, 2010. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: FACED/NEPIE/UFRGS, 2010. 1 CD.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**, São Paulo. V. 31. N. 3, p. 521-539, set/dez. 2005.

SILVA, F. N. da. **A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada**: perspectivas para inclusão escolar. 2019. 271 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SILVA, F. N. da.; et al. A formação continuada no contexto da escola como perspectiva para a inclusão escolar. In: Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2018, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2018.

SILVA, R. R. **Deficiência, discapacidad e inclusão**: produção de sentidos nas figurações em contextos universitários. 2018. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

GESTÃO EDUCACIONAL E ENSINO HÍBRIDO: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

ADRIANE ESTER HOFFMANN¹

**RITA DE CÁSSIA DIAS VERDI
FUMAGALLI²**

RESUMO: A gestão educacional é um desafio em época de pandemia, uma vez que precisa integrar inovações tecnológicas com ensino híbrido de qualidade. Tal incitamento deve-se ao fato de que as instituições de ensino foram obrigadas a se reinventar. Assim, objetiva-se apresentar as legislações que auxiliam a gestão educacional embasar-se para que a comunidade escolar possa desenvolver conhecimentos durante o ensino híbrido. Também, pretende-se discorrer sobre ensino, aprendizagem e avaliação do desempenho escolar; três nuances que o gestor educacional está desafiado a repensar para que o conhecimento chegue a todos os estudantes, principalmente das escolas públicas estaduais e municipais. Assim, a metodologia escolhida está centrada em pesquisa bibliográfica, que resgata concepções acerca da gestão educacional, do ensino híbrido e da avaliação do desempenho escolar na atualidade; ainda, este estudo converge para pesquisa documental, pois se entende que a legislação precisa ser a base de um gestor. Em vista dessa discussão, defende-se que, nesse período do “novo nor-

mal”, tem-se um novo perfil do gestor, que necessita ser um articulador desse desafio inovador para que as instituições de ensino possam ser laboratórios de experimentos pedagógicos. Conclui-se que o gestor educacional possui a incumbência de auxiliar para que se consiga garantir a consolidação de novas metodologias de ensino, para a renovação dos conteúdos trabalhados, para a ampliação de recursos didáticos inovadores e de tecnologias contemporânea, e, para assessorar a comunidade escolar na construção de novos saberes educacionais.

Palavras-chave: Gestão educacional. Ensino híbrido. Avaliação escolar.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pandemia pelo novo coronavírus, SARS-CoV-2, foi identificada, primeiramente, na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China (ANVISA, 2020). Quando um grupo de representantes da Organização Mundial da Saúde (OMS) foi informado, em 31 de dezembro de 2019, de casos de pneumonia de etiologia desconhecida (causa desconhecida). Desde então, os casos começaram a

1 Doutora em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen. E-mail: adriane@uri.edu.br

2 Doutora em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Diretora de Departamento na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto do Município de Derrubadas/RS. E-mail: ritacassiafumagalli@gmail.com

se espalhar rapidamente pelo mundo: primeiro pelo continente asiático e, depois, por outros países. Em fevereiro de 2020, a OMS passou a chamar oficialmente a doença causada pelo novo coronavírus de COVID-19. COVID significa “Corona Virus Disease” (Doença do Coronavírus) e “19” refere-se à 2019, ano em que os primeiros casos foram identificados na China (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

No Brasil, o primeiro caso de COVID-19 foi confirmado em 26 de fevereiro de 2020, quando um homem de 61 anos, cuja identidade não foi revelada, apresentou os sintomas após retornar de uma viagem à Itália, mais especificamente na região da Lombardia, um dos epicentros da crise naquele país. Desde então, “a infecção se alastrou por todos os Estados por meio de um tipo de transmissão chamada de comunitária, que não permite se saber onde, exatamente, uma pessoa contraiu o vírus.” (OLIVEIRA; BORGES; BEDINELLI, 2020).

Segundo nota técnica da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), para infecções confirmadas pela COVID-19, há relatos de pessoas que podem transmitir o vírus mesmo sem apresentar sintomas (assintomáticos), outras pessoas apresentam sintomas leves e outras podem manifestar sintomas muito graves, chegando ao óbito, em algumas situações. Como não há vacina disponível para prevenir a infecção pelo SARS-CoV-2, a melhor maneira de prevenir a doença causada por esse vírus é adotar ações para impedir a sua disseminação. (ANVISA, 2020).

Nesse contexto, a pandemia de COVID-10 afetou todos os setores da economia brasileira, obrigando os governantes de todo o território brasileiro a adotarem medidas de isolamento social como forma de conter a disseminação da doença. Na área da educação, uma das mais afetadas pela crise mundial, aproximadamente 1,716 bilhão de alunos foram impactados pelo fechamento das escolas em resposta à pandemia. Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), em todo o mundo, 9 em cada 10 estudantes estão temporariamente fora da escola em resposta à pandemia do novo coronavírus.

Nessa crise sem precedentes, de proporção global, a suspensão das atividades escolares trouxe novos desafios às instituições de ensino em todos os países, que necessitaram adaptar suas rotinas, metodologias e ferramentas de ensino, em benefício da vida, (re) aprendendo a ensinar de diferentes maneiras e em novos ambientes de aprendizagem. De acordo com o Instituto Ayrton Senna (2020), no Brasil a maior parte dos governos estaduais e municipais tem optado pela manutenção do fechamento total das instituições de ensino para reduzir as chances de que os estudantes se tornem vetores do vírus para suas famílias.

No Rio Grande do Sul (RS), são mais de 2,5 milhões de pessoas impactadas de alguma forma pela suspensão das aulas presenciais, entretanto são os pais, os estudantes, professores e funcionários que sofrem diretamente os impactos da pandemia. Em vista disso, as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios têm buscado soluções para garantir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares mesmo afastados do

ambiente físico da escola. Assim, o papel do gestor escolar durante a quarentena se tornou ainda mais importante para o funcionamento da instituição.

Nesse contexto, a gestão educacional é um desafio, uma vez que precisa integrar inovações tecnológicas com ensino híbrido de qualidade. Tal incitamento deve-se ao fato de que as instituições de ensino foram obrigadas a se reinventar.

Assim, objetiva-se, com este artigo, apresentar as legislações que auxiliam a gestão educacional embasar-se para que a comunidade escolar possa desenvolver conhecimentos durante o ensino em tempos de pandemia. Também, pretende-se discorrer sobre ensino, aprendizagem e avaliação do desempenho escolar; três nuances que o gestor educacional está desafiado a repensar para que o conhecimento chegue a todos os estudantes, principalmente das escolas públicas estaduais e municipais. Assim, a metodologia escolhida está centrada em pesquisa bibliográfica, que resgata concepções acerca da gestão educacional, do ensino híbrido e da avaliação do desempenho escolar na atualidade; ainda, este estudo converge para pesquisa documental, pois se entende que a legislação precisa ser a base de um gestor.

Em vista dessa discussão, defende-se que, nesse período do “novo normal”, tem-se um novo perfil do gestor, que necessita ser um articulador desse desafio inovador para que as instituições de ensino possam ser laboratórios de experimentos pedagógicos.

Conclui-se que o gestor educacional possui a incumbência de auxiliar para que se consiga garantir a consolidação de novas metodologias de ensino, para a renovação dos conteúdos trabalhados, para a ampliação de recursos didáticos inovadores e de tecnologias contemporânea, e, para assessorar a comunidade escolar na construção de novos saberes educacionais.

DESENVOLVIMENTO

Diante da pandemia do Novo Coronavírus (COVID - 19), a população mundial teve sua rotina alterada e seus hábitos modificados. Em âmbito educacional, a adoção de medidas para contenção do contágio acelerado do vírus fez com que houvesse a suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino, a partir da segunda quinzena de março de 2020.

No Rio Grande do Sul, após o período de suspensão, a Rede Estadual adotou o Modelo Híbrido de Ensino, possibilitando o atendimento remoto aos estudantes. Os Municípios, em suas redes de ensino, também seguem apresentando decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública.

Para amparar a suspensão das atividades escolares, o Governo Federal editou, em 2020, a Medida Provisória n. ° 934/2020, com o objetivo de estabelecer normas excepcio-

nais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da pandemia da COVID-19. A medida provisória flexibilizava, assim, a exigência do cumprimento do calendário escolar ao dispensar os estabelecimentos de ensino da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida à carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Em agosto de 2020, a Medida Provisória foi convertida na Lei Federal n.º 14.040/2020 que desobriga as instituições educativas de ensino fundamental do cumprimento dos duzentos dias letivos, desde que cumprissem a carga horária mínima de 800 horas.

É importante lembrar que a LDB dispõe em seu artigo 23, § 2º, que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Desse modo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou, por meio do Parecer CNE/CP n.º 2020, algumas possibilidades para que as instituições de ensino cumprissem a carga horária mínima de 800 horas, entre elas, a realização de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs), mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso. Medida que foi adotada pela maioria das instituições de ensino, mediante a distribuição de materiais impressos com conteúdos educacionais para que os estudantes realizassem as APNPs em sua residência, de maneira autônoma e/ou com o acompanhamento da família, atingindo, principalmente, aqueles alunos que não possuíam acesso à Internet ou não faziam uso das tecnologias digitais.

É possível afirmar assim, que esses documentos legais explicitam conceitos (concepções) para o entendimento do que se entende por Ensino a Distância em tempos de pandemia que, nesse caso, mescla o Ensino Remoto e o Ensino Híbrido, considerados como a principal alternativa para reduzir o déficit educacional que a crise trouxe.

Nesse contexto, a primeiro aspecto que deve ser evidenciado ao adotar esse tipo de ensino é o de que a aula é um momento de interações síncronas e/ou assíncronas, que precisam ser planejadas, observando-se as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Ainda, é onde as atividades propostas estão de acordo com a carga horária do componente curricular, ao longo de um período de tempo, que pode ser semanal, quinzenal, mensal, semestral e/ou anual.

O segundo elemento evidenciado é o Ensino Híbrido, que se entende por ensino *online*, em que o aluno aprende por um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que proporciona interação entre usuários. Essa interação pode ser síncrona ou assíncrona, em que professores e alunos podem utilizar materiais variados: vídeos, textos, planilhas, questionários, fóruns, avaliações entre outros.

O terceiro dado refere-se à diferenciação entre atividades síncronas e atividades assíncronas. Síncrono é o processo de comunicação em tempo real, isto é, é percebido ou notado no exato momento em que acontece. Em vista disso, os professores realizam agendamento e, em horário comum, a interação se efetiva. Assíncrono é o processo de comunicação que não acontece no momento exato em que acontece. A interação pode se efetivar a qualquer tempo. Essas atividades assíncronas podem ser realizadas em horário individualmente definido por cada estudante, com prazo de entrega, com a devolutiva estipulada pelo professor.

Por fim, a Rede Estadual de Ensino disponibilizou Matrizes de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino 2021. Tal documento tem o propósito de assegurar aos estudantes as aprendizagens essenciais da Educação Básica e de oferecer documentos norteadores aos docentes como ponto de partida para seus planejamentos e estratégias pedagógicas.

De acordo com o documento, essas matrizes foram atualizadas em processo realizado pelo Departamento Pedagógico da Secretaria Estadual da Educação, em regime de colaboração com a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Sul (UNDIME/RS), orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Fundamental (RCG/EF).

Nesse modelo híbrido, o acesso à tecnologia digital é uma possibilidade para o desenvolvimento de aprendizagens, mas não é o único meio, pois cada escola pode fazer adaptações necessárias para atendimento a todos os estudantes, segundo a sua realidade.

Destaca-se que o ensino híbrido tem suas origens no ensino *on line* e visava a atender usuários exigentes em situações difíceis. Em seu surgimento, esse ensino *on line* era uma alternativa para a sala de aula tradicional presencial. Isso, porque os estudantes de educação básica realizavam cursos *on line* para recuperar notas e passar de ano.

Por ter um padrão condizente com as inovações disruptivas, o ensino *on line* modificou-se a ponto de, em certas ocasiões, substituir o ensino tradicional. Esse processo modificou-se significativamente por basear-se “em experiências físicas, ou presenciais, para fornecer apoio e sustentação para estudantes que aprendem nessa modalidade” (HORN; STAKER, 2015, p. 32). O que importava era se o usuário tinha uma boa conexão de internet à disposição para uma experiência virtual e não onde ele realizaria os cursos de forma autônoma.

Tal experiência não teve o êxito desejado, pois os cursos *on line* descobriram que nem todo estudante conseguia estudar sem a assessoria presencial de alguém. A constatação é de que o ensino *on line* veio para auxiliar, mas não substituir o ensino tradicional. Tal esforço produziu a expressão “‘ensino híbrido’, que entrou no léxico do ensino da educação básica aproximadamente na virada do século XXI” (HORN; STAKER, 2015, p. 33). Assim, as escolas inovadoras criaram formas de unir o ensino *on line* com a experiência da escola física tradicional.

A categorização desse ensino ultrapassa a mera inclusão de tecnologia na educação e da listagem de aprendizagens que combinam *on line* e presencial. Os autores Horn e Staker (2015), para conseguir ter uma definição mais precisa, entrevistaram muitos educadores responsáveis por programas de ensino híbrido e concluíram que para definir é preciso dividir o conceito em três partes. Uma, é a de que

ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo. (HORN; STAKER, 2015, p. 34)

É importante destacar, nessa definição, o conceito de aprendizagem, que é ampliado, em que instrução e conteúdo estão envolvidos. Também, o controle é imprescindível para que a aprendizagem se efetive, de acordo com o ritmo e o caminho que cada aprendiz realiza. Outra parte envolvida na tentativa de definição é a de que “o estudante aprende, pelo menos em parte, em um local físico supervisionado longe de casa” (HORN; STAKER, 2015, p. 35). Isso implica afirmar que algum componente da escola física deve estar incorporado ao seu programa curricular.

A terceira parte da definição é a de que “as modalidades, o longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em um curso ou uma matéria, estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada” (HORN; STAKER, 2015, p. 35). A forma híbrida possui componentes *on line* e presencial no intuito de compor um curso integrado. O desafio é que os modelos híbridos ainda não integram totalmente as duas modalidades. Os autores destacam que, apesar dessas três partes, para completar um conceito de ensino híbrido, ele está em um estágio evolutivo ainda e que as escolas estão em fase experimental para ver que programas aliam *on line* e presencial.

A migração do conteúdo e do ensino para o ambiente *on line* proporcionou às escolas o encontro de caminhos sistemáticos para auxiliar os estudantes a aplicar seus conhecimentos de forma mais reflexiva, exploratória, criativa e crítica. Assim, suas habilidades de comunicação são desenvolvidas em diferentes esferas e sua busca pelo saber aprimora-se, seja de forma individual ou coletiva. Uma sugestão apresentada pelos autores (HORN; STAKER, 2015, p. 80), para motivar o ensino *on line* e fornecer um modelo público, é a elaboração de portfólios, onde os estudantes apresentam o que aprenderam durante as discussões em grupo, experimentos em laboratório e/ou projetos práticos.

Os autores (HORN; STAKER, 2015, p. 97) também afirmam que o ensino híbrido, com a meta de atingir eficácia educacional, somente se efetiva quando as comunidades escolares definirem problemas a serem resolvidos ou metas a serem alcançadas. Isso, para que as referências curriculares não se centrem somente no ensino tradicional, na transmissão de conteúdos, ou somente no uso da tecnologia, no uso pelo uso. Em vista disso, os programas híbridos precisam ter foco na qualidade de vida dos estudantes pela personalização da aprendizagem e pelo acesso a cursos e programas, que, fora da escola, não teriam conhecimento e nem disponibilidade de utilização.

Esse aspecto híbrido auxilia as redes de ensino regulares a criarem condições para que estudantes tenham experiências que os motivem a aprender e a realizar sua aprendizagem. Para os professores, significa novas e amplas oportunidades para “acessar fatores motivacionais intrínsecos relacionados a realização, reconhecimento, responsabilidade, crescimento e outros” (HORN; STAKER, 2015, p. 177). Assim, aliar o ensino *on line* com o acompanhamento presencial trouxe mudanças no papel do professor, que apóia, orienta, facilita discussões, desenvolve projetos, avalia o trabalho e enriquece sua docência.

As salas de aula, para desenvolver o ensino híbrido, são consideradas estúdios de aprendizagem ou praças de aprendizagem. Locais em que o processo é contínuo e progressivo. Para esse processo efetivar-se, é necessário que os professores inovem e dinamizem o ensino invertendo suas salas de aula. Demonstrem planejamento de suas aulas, com objetivos delimitados, escolham um modelo e personalizem sua forma de docência.

Em relação à gestão educacional, é importante destacar que esse órgão tem papel fundamental para garantir o acesso pelos estudantes das atividades pedagógicas elaboradas pela escola, disponibilizando todos os meios e instrumentos de aprendizagens contemplando as necessidades e especificidades dos estudantes. Dessa forma, a escola garante que todos tenham acesso às atividades escolares.

Também, é função do gestor ter um canal de comunicação com toda a comunidade escolar para divulgar o planejamento e as ações realizadas pelo corpo docente e equipe diretiva. Ainda, garantir diferentes modalidades de acesso às aulas, além de assegurar que todos os planejamentos estejam de acordo com a carga horária dos estudantes e preconizados por documentos legais.

Por outro lado, a gestão educacional auxilia os docentes a cobrar de familiares a frequência dos estudantes nas aulas, conduz reuniões por webconferência, cria estratégias de apoio aos docentes, tanto no ensino quanto no aprimoramento com tecnologias digitais, busca estratégias para garantir o acesso ao conhecimento por aqueles alunos que não disponibilizam de tecnologias e assessora para que o ensino, independente da rede, seja de qualidade e paritário.

Cabe, ainda, à gestão fortalecer comunicação com as Redes de Apoio às famílias e aos estudantes, além da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente, para que se possa realizar a busca ativa dos estudantes que não fizeram a devolutiva de atividades propostas. Nesses casos, é importante o apoio para que se consiga o contato com responsáveis, familiares, vizinhos, desses estudantes. É importante destacar que essas tratativas, para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, precisam ser registradas em ata, mesmo quando da impossibilidade de contato.

Em relação à avaliação do desempenho escolar, em tempos de ensino híbrido, o professor pode perceber se o planejamento resultou em aprendizagens esperadas. Destaca-se o entendimento de que planejamento e avaliação são processos indissociáveis e ocorrem permanentemente. Acredita-se que é um processo dialético e dialógico que pressupõe fun-

damentação teórica aplicada à prática pedagógica. De acordo com Luckesi (1998), avaliar é estabelecer um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão.

Saraiva (2005) apud Both (2012) explicita que a avaliação permeia o processo de ensino aprendizagem e é compreendida em suas diferentes dimensões (avaliar aluno, escola e professor), isso possibilita que a missão educativa seja realizada com sucesso. Também, sobre o papel da avaliação Saraiva (2005) expressa que o ato de avaliar a aprendizagem relaciona-se a avaliar o ensino ofertado.

De acordo com essa linha de pensamento, Saraiva (2005), apud Both (2012, p.28) expõe que:

um sistema de ensino comprometido com o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos encontra na avaliação, não um instrumento para aprovar ou reprovar e, sim, uma referência à análise de seus propósitos, permitindo-lhes buscar caminhos para que os alunos sejam bem-sucedidos na travessia da passarela da aprendizagem.

Sobre tal citação, pode-se depreender que a avaliação, em âmbito educacional, não é utilizada apenas com o objetivo de aprovar ou reprovar os alunos, mas também de colaborar com o processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia do novo coronavírus (COVID-19) alterou a rotina dos estudantes e profissionais da educação. Com a suspensão das atividades presenciais, novas maneiras de ensinar e de aprender precisaram ser pensadas, adaptando a rotina de aprendizado ao isolamento social.

A aceitação do ensino híbrido e da Educação a Distância nos mostra que a educação caminha para um novo período: a era digital.

Apesar de todas as dificuldades encontradas, é inegável que o uso das tecnologias digitais possibilitou estreitar os laços entre a escola e os estudantes ao longo do período de suspensão das aulas presenciais, o que de alguma forma trouxe um impacto positivo às instituições de ensino, uma vez que aflorou as discussões sobre a necessidade de transformação digital e a importância da adoção de novas práticas mediadas pela tecnologia no ambiente escolar.

Nesse contexto, emergiu também o papel da gestão escolar frente ao acompanhamento do trabalho do profissional da educação, uma vez que a ideia de ensinar remotamente trouxe diversos dilemas sobre os processos avaliativos e, acima de tudo, reacendeu os debates concernentes aos desgastes laborais nos processos de acompanhamento diário

das atividades escolares, visto que o gestor também precisou adaptar-se ao uso das tecnologias no acompanhamento.

Por fim, como as incertezas impostas pela crise mundial, a pandemia faz repensar a escola, repensar a educação e propor novos tempos e espaços para o ensinar e o aprender, mobilizando a solidariedade, a generosidade e, principalmente, a empatia.

REFERÊNCIAS

ANVISA. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Nota técnica n. 04/2020 GVIMS/GGTES**. Apresenta orientações para serviços de saúde: medidas de prevenção e controle que devem ser adotadas durante a assistência aos casos suspeitos ou confirmados de infecção pelo novo Coronavírus (COVID-19). [Internet]. 2020. Disponível em: <<http://portal.anvisa.gov.br/documents/33852/271858/Nota+T%C3%A9cnica+n+04-2020+GVIMS-GGTES-ANVISA/ab598660-3de4-4f14-8e6f-b9341c196b28>>. Acesso em: 17 de jun. de 2021.

BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada aprendizagem consentida**: é ensinando que se avalia é avaliando que se ensina. Curitiba: InterSaber 2012. (Série Avaliação Educacional).

BRASIL/MEC. Ministério da Educação. Parecer Conselho Nacional de Educação N.º 5/2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 16 de jun. de 2021.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDBEN, § 2º, art. 23). Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

INSTITUTO AYRTON SENNA (2020). **Estudos sobre educação e o impacto da pandemia do coronavírus**. Artigo publicado em 23 de jun. de 2020. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crisis/estudos-educacao-e-impacto-coronavirus.html>>. Acesso em: 16 de jun. de 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR). **O que é o Coronavírus? (COVID-19)**. [Internet]. 2020. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/>>. Acesso em 16 de jun. de 2021.

OLIVEIRA, Regiane; BORGES, Rodolfo; BEDINELLI, Talita. Evolução dos casos de coronavírus no Brasil. In: **Jornal El País**, São Paulo, 16 julho de 2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/ciencia/2020-06-07/evolucao-dos-casos-de-coronavirus-no-brasil.html>>. Acesso em: 16 de jun. de 2021.

PARECER CNE/CP Nº 5/2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Aprovado em 28 de abril de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 de abril de 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Orientações à Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul para o Modelo Híbrido de Ensino 2021**. Porto Alegre, 2021.

O PROFESSOR E SUA PRÁTICA DOCENTE

JULIANA ROBERTI PEREIRA

IEVAP – Instituto Educacional do Vale do
Paraíba

RESUMO: A educação vem ocupando um espaço significativo na vida das pessoas dentro das sociedades pós-modernas. Atualmente, pesquisas revelam que o conhecimento deve ser adquirido durante toda a vida, por meio de uma formação constante do indivíduo. Pensando por essa perspectiva, sabe-se que são constantes as discussões sobre o papel do professor e da sua prática para que esteja pautado nos quatro pilares da educação. Partindo da preocupação sobre a importância do profissional da educação atuante, mediador, investigador e comprometido com a sua própria prática, esta pesquisa tem por objetivo discutir sobre a formação de professores presentes, reflexivos e pesquisadores como apresenta Alarcão (2004) que atendam a demanda; a partir do que propõe Costa (2001) por meio da Pedagogia da Presença e Franco (2005), por meio da Metodologia da Pesquisa-Ação; sendo Tecnológicos, buscando a aprendizagem mediada pelas Tecnologias de Informação e de Comunicação – TDICs - conforme aponta Kenski (2003); observando a mudança constante da sociedade em meio a Tempos Líquidos conforme afirma Bauman (2007).

PALAVRA-CHAVE: Professor; Reflexivo; Tecnologias; Tempos Líquidos.

ABSTRACT: Education has been occupying a significant space in people's lives within postmodern societies. Currently, research reveals that knowledge must be acquired throughout life, through constant training of the individual. Thinking from this perspective, it is known that discussions about the role of the teacher and his practice are constant so that it is based on the four pillars of education. Starting from the concern about the importance of the active education professional, mediator, researcher and committed to their own practice, this research aims to discuss the formation of present, reflective teachers and researchers as presented by Alarcão (2004) that meet the demand; from what Costa (2001) proposes through the Presence Pedagogy and Franco (2005), through the Action Research Methodology; being Technological, seeking learning mediated by Information and Communication Technologies as pointed out by Kenski (2003); observing the constant change of society in the midst of Liquid Times as stated by Bauman (2007).

KEYWORDS: Professor; Reflective; Technologies; Liquid Times.

1. INTRODUÇÃO

A educação vem ocupando um espaço significativo na vida das pessoas dentro das sociedades pós-modernas. Atualmente,

muitas pesquisas revelam que o conhecimento deve ser adquirido durante toda a vida, por meio de uma formação constante do indivíduo. Pensando por essa perspectiva, sabe-se que são constantes as discussões sobre o papel da educação, do professor e da sua prática docente numa busca incessante de rupturas, de transformações e da construção de uma sociedade democrática para que esteja pautado no fazer pedagógico e nos quatro pilares da educação conforme aponta Delors (2010). Partindo da preocupação sobre a importância do educador atuante, mediador, investigador e comprometido com a sua própria prática, esta pesquisa tem por objetivo discutir sobre a formação de professores reflexivos e pesquisadores como apresenta Alarcão (2004) que atendam a demanda atual; a partir do que propõe Costa (2001), com base na Pedagogia da Presença e Franco (2005), por meio da Metodologia da Pesquisa-Ação; sendo Tecnológicos, buscando a aprendizagem mediada pelas TDICs conforme aponta Kenski (2003); observando a mudança da sociedade em meio a Tempos Líquidos, porque tudo muda rapidamente, não é feito para durar, conforme afirma Bauman (2007). O trabalho constitui-se de partes distintas: primeiro, a História da Educação; segundo: a conceituação do Professor Reflexivo e Pesquisador; terceiro, a conceituação da Pedagogia da Presença; quarto: a conceituação da Metodologia Pesquisa-Ação; quinto: a conceituação do Professor Reflexivo, Presente, Pesquisador e o papel da Metodologia da Pesquisa-Ação como instrumento norteador das atividades pedagógicas; sexto, o Professor Tecnológico e, sétimo, o Professor em Tempos Líquidos. Esta pesquisa é essencialmente bibliográfica, com base em Gil (2002), fundamentada em leituras de livros, resenhas, artigos, textos da internet e comparações.

2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Como a educação deve ser entendido dentro do espaço e do tempo, faz-se necessário que se trace uma breve trajetória. Apresente-se abaixo as principais fases da história da educação no Brasil desde os primórdios até a colonização do Brasil em 1500.

PERÍODO PRIMITIVO - Conforme Luzuriaga (1981), esse período corresponde a pré-história, não havia educação no formato de escola como existe hoje. O objetivo da educação era formar a criança e o adulto em seu ambiente físico e social e a partir disso, adquirir experiências dentro da comunidade. A tribo caracterizava-se pelo misticismo e pela tradição oral. A tradição era imposta por meio da crença, tudo era focado nos mitos e ritos. As relações eram homogêneas e as crianças aprendiam pelas experiências, por meio da repetição nas tarefas diárias e nas cerimônias. O saber estava disponível para todos, todos tinham direito ao conhecimento. A educação era igualitária, todos tinham acesso ao saber, ao fazer e aperfeiçoavam seu conhecimento de mundo e suas habilidades. Os primeiros professores eram os chefes das famílias e, depois, os sacerdotes. Nesse período, a educação acontecia por meio da imitação e as cerimônias tinham valores: moral, social,

político, religioso e prático nas tribos. Segundo Aranha (2010, p. 35) as crianças aprendem “para a vida e por meio da vida”, sem que ninguém tivesse à tarefa de ensinar.

PERÍODO ORIENTAL – Nesse período, a educação era tradicional, a civilização era dividida em classes, havia oposição entre cultura e trabalho, desigual, tudo era propriedade do Estado. A maioria não tinha direito ao saber. O conhecimento da escrita era restrito, divulgado à minoria e tinha um caráter esotérico, pois a educação era relacionada à religiosidade, eram oferecidas regras e ideais de conduta que enquadravam as pessoas em seus sistemas. Aranha (2010, p. 45) afirma que teve início, então, o dualismo escolar, que destina um tipo de ensino para o povo e outro para os nobres. A grande massa é excluída da escola e restringida à educação familiar informal. Àqueles que não faziam parte da classe dominante era negada a educação formal. As regras de conduta eram oferecidas embasadas nos valores morais e religiosos com o objetivo de manter os costumes e as hierarquias.

PERÍODO GREGO - O período grego foi o berço da civilização, tendo como representantes: Sócrates, Aristóteles e Platão. Nesse período, o objetivo era o ser humano, preparando-o para a cidadania com ideias pautados no desenvolvimento intelectual e na liberdade política e moral. No período grego predominava o misticismo, o sobrenatural, o divino. Os mitos gregos eram transmitidos pela tradição oral. A educação ficava por conta da família conforme a tradição religiosa. A transmissão da cultura grega ocorria também por meio das atividades coletivas. A escola era somente à minoria elitizada. Com o surgimento da escrita, o ensino das letras e dos cálculos, a educação valoriza a formação moral e estética. Para Aranha (2010, p.61), a educação estava, portanto, centrada na formação integral - corpo e espírito -, embora, de fato, a ênfase se deslocasse ora mais para o preparo militar ou esportivo, ora para o debate intelectual, conforme a época. Com o advento das poleis que correspondem as Cidades-Estado que se formaram na Grécia: surgem a escrita, a utilização da moeda, as leis e as primeiras escolas.

PERÍODO ROMANO - No período romano, não havia a privatização da terra nem democratização. O grupo era primitivo, cultuava os antepassados e tinha a autoridade paterna. A educação enfatizava a formação dos guerreiros (moral e física). Existia o ideal de direitos e deveres. O processo de aprendizagem era lento com métodos penosos de memorização. A formação intelectual da elite era privilegiada. Segundo Aranha (2010, p. 95), o laço entre o herói e a criança, entre o exemplo e o futuro cidadão, é o mestre que o tece. Os romanos foram os primeiros a promover um ensino oficial com saberes complexos como gramática, literatura e cálculo, mas a maioria não tinha acesso e crescia sem instrução nenhuma, excluídos. Como é possível perceber, a educação romana foi responsável pelo primeiro sistema de ensino. Uma das maiores inovações romana foi a construção de uma sistematização de ensino que ficou sob a responsabilidade do Estado, mas que apresentava ainda uma significativa segregação social como meio de discriminação entre pobres e ricos.

PERÍODO MEDIEVAL - De acordo com Luzuriaga (1981), esse período caracterizou-se pela fé, predomina a visão teocêntrica — Deus como centro da ação pedagógica. A educação era responsabilidade da Igreja que tinha como tarefa a disseminação da educação e da cultura, ela era movida por diversos interesses como a interpretação dos textos sagrados, a preservação dos princípios religiosos, o combate à heresia e a conversão do povo. A educação surgia para formação do cristão como salvação da alma e da vida eterna. Os representantes da educação conservadora do período medieval criticavam a educação grega que era liberal e, também, a romana que era prática. Os professores eram padres que lecionavam as sete artes liberais: gramática, retórica, lógica, aritmética, geografia, astronomia e música que, mais tarde, constituíram as disciplinas de muitas universidades. Percebe-se que até a Idade Média, mesmo com tantos avanços, a educação era familiar, as comunidades ensinavam o ofício dos pais para as crianças. A educação era voltada para alguns, a minoria das famílias nobres. O período medieval ficou conhecido como o século das Trevas, devido a dominação religiosa que teria impedido o desenvolvimento da razão, criando uma era de atraso para a época. A escola tradicional que se conhece, hoje, vem do modelo desse período.

PERÍODO DO RENASCIMENTO - O período do renascimento caracterizou-se pela busca individual, pela confiança no poder da razão desviando-se da religião. O renascimento confrontou importantes conceitos elaborados pelo pensamento medieval. Surgem os colégios, a infância e a família passam a ter uma nova imagem. Segundo Aranha (2010, p.125), educar torna-se questão de moda e uma exigência, conforme a nova concepção de ser humano. A nobreza era educada por preceptores; a burguesia era encaminhada à escola e o povo aos ofícios. A meta da escola era a formação moral e o método de ensino era severo com castigos corporais. A busca pela secularização do pensamento era constante numa recusa a submissão dos valores eternos e dogmas tradicionais. O Renascimento ficou conhecido como o século das luzes que consistiu na ruptura das ideias obscuras para um período de evolução científica e do pensamento. Houve a abertura das ideias teológicas para a ciência, a filosofia e a literatura. Para Aranha (2010), a educação afasta-se da religião e tem um avanço na produção pedagógica e, ocorre, o aumento das escolas, passa a ser vista como necessária, mas como um modismo.

PERÍODO MODERNO – Nesse período, em 1500, houve a colonização do Brasil, a educação não era prioritária. Os jesuítas chegaram ao Brasil 30 anos depois. A finalidade do trabalho pedagógico era a conversão dos índios e manutenção da fé dos colonos. Para os jesuítas, a alfabetização era essencial para mudar hábitos e costumes dos indígenas. Existem dois modelos de instituição: uma voltada para os indígenas que ensinava o básico e outra voltada para os colonos que era culta. Nessa época, Pe. Manoel da Nóbrega fundou colégios e escolas. O governo apoiava as ações dos jesuítas, pois sabia que a educação era instrumento de dominação. Foram 210 anos marcados pela ausência de discussão, as ações pedagógicas eram voltadas a favor da fé. Segundo Aranha (2010, p.144), para eles, civilizar os povos era igualá-los aos “melhores”, por isso, desenvolveram um processo de silenciamento das culturas “estranhas”.

No século XVII, de acordo com Aranha (2010), as escolas eram conservadoras, mas a pedagogia moderna considera que a educação deveria ter métodos diferentes, voltada para a compreensão das coisas e não das palavras. Para Aranha (2010), o sistema de educação pública, gratuita e universal surgiu para atender ao modelo social rompendo com os valores do feudalismo. O conhecimento voltado para a fé passa a fundamentar-se no racionalismo científico e no progresso. Nesse momento, ocorre a separação entre a Igreja Católica e o Estado.

Segundo Aranha (2010), nesse período consolidava um novo modelo de Estado numa época de transição. Foi nesse cenário cultural, marcado pelas mudanças econômicas, políticas e sociais que se iniciam as discussões sobre a necessidade de educar a população. Vários pensadores se destacaram nesse período como Condorcet, Lepelletier e Comenius por defenderem a escolarização da população.

Conforme Aranha (2010), no século XVIII, o Século das Luzes, o ideal liberal da educação sugere uma escola leiga e livre, mas a situação da escola era crítica e prevalece o dualismo escolar: uma escola para o povo e outra para a burguesia. A escola consolida-se pública e gratuita atendendo às classes populares. O Estado organiza o sistema educacional e regulariza o trabalho docente, o funcionamento, a administração e o currículo. A educação recebe críticas nas pedagogias marxistas opondo-se às pedagogias naturalistas e espontaneístas, pois não foi capaz de auxiliar na construção de uma sociedade democrática e igualitária.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil, o marquês de Pombal instituiu a educação leiga com responsabilidade do Estado. O ensino foi reformulado, os professores eram escolhidos e pagos pelo Estado, mas persistiu a precariedade no ensino. No século XIX, conforme Aranha (2010), o Estado assume sua responsabilidade com as escolas públicas. As preocupações surgem com o método de ensino; os fins sociais; a formação do cidadão. Os principais pedagogos foram: Pestalozzi, Froebel e Herbart.

Em 1808, a família Real chega ao Brasil e investe no ensino técnico e multiplica as escolas de ensino superior, o ensino elementar fica esquecido. Com a independência, surgem os primeiros sinais da escola como instituição. No primeiro e segundo reinado, percebe-se o descaso com a educação. Em 1837, há uma reforma no ensino: a elite ficaria a cargo do Estado e o povo a cargo da província. Para Aranha (2010), a escola mantida e gerida pelo Estado só prevaleceu com o aparecimento da República.

A partir de 1930, poucos tinham acesso à educação, mas o ensino estendeu-se à população. Com a Constituição Federal de 1946, volta em ação o interesse nacional pelo tema educação. Em 1961, é regulamentada a Lei 4.024 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação — a L.D.B., não foi focada na educação, pois foi apenas um processo socioeconômico. Em 1980, intensos debates apareceram sobre a formação do professor para a elaboração de diversas teorias educacionais para auxiliar na formação docente. Com o passar do tempo, os debates foram tomando outra proporção e os ideias neoliberais e pro-

gressistas paralisaram os progressos feitos na educação em 1980. Em 1996, é aprovada a Lei 9.394/96 – a L.D.B. — e pela primeira vez, a minoria é citada, houve uma grande inovação na educação.

Desse modo, a Lei surgiu para estabelecer os direitos e deveres das pessoas, garantindo-os a cada cidadão e impedindo a opressão. Por meio desta Lei, os indivíduos só se submetiam ao regime do “Direito”, ou seja, aos ditames da justiça, e não de seus opressores, os quais poderíamos também denominar de classe dominante, garantindo assim o equilíbrio social (PEREIRA; WERLANG, 2002, p.12).

Mesmo com a legislação, ressalta-se que as mudanças na educação não aconteceram da mesma maneira em todos os países. Alguns países tiveram avanços, outros, paralisações e, alguns outros, como o Brasil, até retrocesso, pois não havia preocupação com a população num todo, somente na minoria e a maioria continuava na exclusão sem o direito ao conhecimento, sem participar do processo de aprendizagem mesmo estando dentro da escola.

Com os avanços tecnológicos, surgem as indagações e os debates sobre o destino da educação. Há a necessidade de uma nova escola com professores em constante reflexão e atualização garantindo novas formas de ensinar e aprender com acesso às informações a todos.

Para completar, o modelo de escola tradicional passou por inúmeras críticas, desde a Escola Nova até as mais contemporâneas teorias. No entanto, além das tentativas de mudanças metodológicas, é a própria instituição escolar que se acha em crise. Mesmo porque, nesse início do século XXI, o nosso modo contemporâneo de pensar, sentir e agir está posto em questão, o que exige, sem dúvida, profundas modificações na pedagogia e nas formas de educar (ARANHA, 2010, p. 285).

Diante das mudanças apresentadas na história da educação, dos primórdios até os dias atuais, observe-se uma grande insatisfação por parte da sociedade para com as instituições de ensino como um todo. A sociedade necessita de uma educação de qualidade que esteja voltada para as grandes mudanças com conhecimento integrador e inovador; desenvolvimento da autoestima e do autoconhecimento; formação de alunos empreendedores e construção de alunos-cidadãos. Torna-se urgente e necessária a mudança de paradigmas na educação, as instituições de ensino devem repensar a própria prática, não somente em novas metodologias e novas estratégias, mas devem repensar numa nova postura do profissional da educação. Percebe-se que o professor precisa ter mais flexibilidade em suas ações conforme será apresentado a seguir sobre o professor reflexivo.

3. O PROFESSOR REFLEXIVO

Entende-se que a palavra “reflexivo” traz ao professor, uma capacidade de observação e constante preocupação com sua prática e com sua formação continuada ao longo da

sua vida. A sociedade em que vivemos, hoje, chamada de sociedade da informação requer diversas competências de acesso, avaliação e gestão. Novas exigências são passadas à escola, essa, porém, deveria ser um lugar onde as competências deveriam ser adquiridas, reconhecidas e desenvolvidas. Na era da informação, a escola não deve ser arbitrária, não é detentora do saber, o professor não é o único transmissor do conhecimento, o estudante não é receptor de conteúdo. Ela deve ser diferente, pensante, aberta à discussões sobre si e sobre a comunidade.

Freire (2013), em seu livro, *Pedagogia do Oprimido*, faz críticas às práticas educativas arbitrárias às quais, fomos e somos submetidos há anos. A Educação Bancária, como ele cita, é um exemplo disso, ela resulta em uma verticalização entre educador e educando sem nenhuma aproximação aparente. Esse tipo de educação tem um único propósito: formar sujeitos pacíficos que não questionam e que são receptivos ao educador “bancário” que deposita seu conhecimento sem nenhuma resistência. Ele afirma que sem a troca de conhecimento entre educador e educando, o homem não será capaz de transformar o mundo. Freire (2013) aponta para a Educação Libertadora, àquela em que não há diferenças entre o educador e o educando. Os dois fazem parte da educação e contribuem no processo de aprendizagem. A educação libertadora oferece ao educador e ao educando um meio para o diálogo, à problematização, aos questionamentos e a reflexão sobre o mundo a sua volta e busca transformar o meio em que educador e educando vivenciam suas experiências por meio da criação, atuação e reflexão constantes. Segundo Pereira e Werlang (2002), “Paulo Freire deixa-nos mais um referencial para que a educação possa ser repensada, reestruturada, sendo a base para a formação de cidadãos atuantes no convívio social, e nos ensina, mais uma vez, a acreditar e apostar no povo e nos homens”.

No século XXI, ainda, somos depositantes e sacadores do banco do conhecimento. Muitos professores continuam seguindo esse pensamento excludente de que somente o professor é detentor do saber e o estudante apenas receptor. O professor, enquanto profissional reflexivo, tem um grande desafio: desenvolver em si mesmo e no estudante a autonomia, o trabalho em equipe e a criticidade por meio do diálogo, do confronto, da escuta, da autoavaliação. A escola reflexiva requer membros reflexivos que busquem uma instituição que se desenvolva, reflita, avalie e construa novo conhecimento.

Para Alarcão (2004), a escola reflexiva exige um profissional que tenha capacidade de criação, atuação e reflexão. Aqui, apresenta-se um novo modelo de profissional: o professor reflexivo. Ele deve ter consciência de sua identidade profissional e da necessidade do desenvolvimento e aprofundamento não somente no caráter individual, no coletivo. O conceito de professor reflexivo originou-se nos Estados Unidos em oposição à escola tecnicista que concebia o professor como simplesmente mero reproduzidor, aplicador de técnicas, de métodos profissionais. Conforme Alarcão (2004, p. 41), “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

Para Delors (2010), a sociedade moderna espera muito dos profissionais da educação, os professores têm um papel fundamental na formação constante e permanente das crianças, dos jovens e dos adultos, mas para que isso aconteça os governos deveriam mudar alguns quesitos: melhorar a seleção; a formação inicial; o estatuto social e as condições de trabalho dos profissionais. Então, para criar condições para que o professor repensasse sua prática e tornasse mais reflexivo, criou-se a formação continuada. A formação tem por objetivo tornar os professores mais competentes para agirem adequadamente com as questões cotidianas, terem mais conhecimentos e competências, qualidades pessoais e motivação, mas, infelizmente, não é isso que acontece, nem sempre a formação torna o professor reflexivo, pois na maioria das vezes já está tudo pronto, verticalizado. Para que ocorra uma mudança, a formação deve fazer sentido para o professor, ele deve fazer parte do processo como afirma Paulo Freire (2013), dialogando, problematizando, questionando e refletindo sobre o mundo em que vive, buscando soluções para os problemas encontrados e atingindo uma aprendizagem significativa.

Segundo Alarcão (2004), o professor deve construir com seus pares a profissionalidade docente por meio de interações e condições contextualizadas para que o ato de educar aconteça no processo ensino-aprendizagem. O professor reflexivo é aquele profissional capaz de pensar sobre seus atos e sobre si mesmo; reflete na ação, sobre a ação e na busca da transformação de si mesmo e da sociedade. Formar esse profissional, exige mudança de olhar do sistema de ensino, envolve decisões políticas, pedagógicas e administrativas.

Para Delors (2010), nenhuma reforma da educação até hoje teve êxito quando foi contrária aos professores ou quando eles não estavam presentes, por isso, é necessário repensar a formação dos professores para que desenvolva nesses profissionais as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva e que eles possam repassá-las aos seus estudantes.

Cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo. Está em jogo [...] a sobrevivência da humanidade (DELORS, 2010, p. 15-16).

O educador deve embasar-se em práticas docentes assertivas, atento a sua formação, em busca constante de mudanças; e a educação organizada em torno dos quatro pilares da educação que são desenvolvidos ao longo da vida: Aprender a Conhecer (adquirir instrumentos de compreensão), Aprender a Fazer (poder agir sobre o meio), Aprender a Conviver (cooperar e participar coletivamente) e a Aprender a Ser (via que integra os três) - que são conceitos para que o indivíduo torne-se completo. A seguir, explana-se sobre o professor e a contribuição da Pedagogia da Presença para sua formação pessoal e profissional para que o aprendizado do aluno seja significativo.

4. O PROFESSOR E A PEDAGOGIA DA PRESENÇA

Entende-se que a palavra “presença” está ligada ao educador como àquele que está disposto a participar da vida do educando num determinado momento, tempo e espaço. A Pedagogia da Presença ficou em evidência quando foi incluída como um dos princípios do Programa Escola de Tempo Integral (P.E.I.). Esse programa foi implantado em 2012, pelo Governo do Estado de São Paulo, visando disseminar uma cultura de gestão participativa com foco na melhoria significativa da aprendizagem dos estudantes.

O P.E.I. tinha e tem por objetivo, além dos conteúdos curriculares, trazer oportunidades práticas para que os estudantes possam desenvolver seu Projeto de Vida. O modelo pedagógico do P.E.I. embasa-se em quatro princípios fundamentais que buscam a formação de um jovem autônomo, solidário e competente: a Educação Interdimensional; A Pedagogia da Presença; os 4 pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil. Apresente-se aqui a Pedagogia da Presença.

As novas tecnologias de informação e comunicação vêm contribuir com a formação dos jovens, contudo, não substituem o professor quando envolvem o processo de reflexão e de formação propriamente dita. A grande força do educador reside no exemplo e na capacidade de despertar nos educandos o gosto pelo estudo e por ser um irradiador de referências (SÃO PAULO, 2014, p. 37).

Esse princípio é utilizado no P.E.I., mas pode e deve ser utilizado também no ensino regular. A Pedagogia da Presença auxilia na melhoria da qualidade da relação entre educador e educando tendo por base a influência no desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. A presença educativa, como é chamada, provém do relacionamento entre duas pessoas e que se revelam entre si. O educador deixa sua vida ser penetrada pela vida do educando abrindo espaço para troca, respeito e reciprocidade.

De acordo com Costa (2001), é uma troca de “pequenos nada” – um olhar, um gesto, um conselho – atitudes que fazem a diferença no trabalho socioeducativo, um momento de compartilhar sentimentos. Pode-se construir uma unidade educativa com os melhores e mais caros materiais, mas se não houver a presença, não haverá troca, não haverá aprendizagem. É possível perceber que a presença se torna uma necessidade básica, pois para que o educando consiga superar suas dificuldades pessoais, ele precisa reconciliar-se consigo mesmo e com os outros, ele precisa sentir-se compreendido e aceito para que não se torne um perigo para si e para os outros enquanto indivíduo em sociedade.

O educador tem que estar disposto ao aprendizado, pois a presença é uma habilidade que se desenvolve pelo exercício do trabalho social e educativo. Ele tem que se fazer presente na vida do educando, de forma construtiva e, deve abrir espaços ao educando para que ele possa manifestar o seu “querer-ser” e não ser repreendido, diminuído, excluído, mas orientado em seus desencontros. Atualmente, a tarefa mais importante do

educador é possibilitar ao educando a certeza de que ele tem valor para alguém e que desenvolva ao longo do processo seu autoconceito, sua autoestima e sua autoconfiança.

Para Costa (2001), a Pedagogia da Presença é muito simples, o educador deve aprender a escutar e observar os acontecimentos que transcorrem durante o seu dia-a-dia em relação ao meio e aos alunos. Na mediação escolar, existe um termo chamado “escuta ativa” e é uma das técnicas mais utilizadas durante a comunicação. O professor deve ser um mediador e utilizar a técnica da escuta para aprender e ensinar. Escutar de forma ativa significa atender com respeito à outra pessoa e, confortá-la num momento de indecisão. Para a neuropedagoga Bruna Melo,

A escuta ativa é uma ferramenta educacional muito poderosa, na qual temos a oportunidade de estabelecer conexões com as pessoas ao nosso redor. Na prática, é dar ao outro a chance de falar e de ser ouvido, demonstrando interesse e trazendo perguntas com base nas falas de seu interlocutor. O poder da escuta ativa tem a ver com a construção de relações de confiança e é um excelente primeiro passo, pois praticá-la significa passar mensagens positivas ao seu interlocutor (VOA, 2019).

Um bom professor deve ser um bom mediador entre os educandos e o conhecimento, mostrando sempre que não é um transmissor de conhecimentos, instigando-os sempre a aprenderem a se comunicar melhor e a resolverem as suas questões pessoais e sociais de maneira não violenta. A observação criteriosa do estudante fará com que o professor o conheça, descubra as aptidões e as capacidades a serem desenvolvidas, mas quando o educador não está disposto a deixar o educando penetrar em sua vida, não verá a sua interioridade, não conseguirá captar as dificuldades do educando, não haverá conexão.

O professor deve ser aquela pessoa que estabelece uma relação de reciprocidade, de abertura e de respeito mútuo para com o estudante. É isso que faz com que um educando difícil se torne um sucesso inesperado, porque alguém o escutou e foi uma pessoa chave em sua vida, o educando percebe que tem valor, é compreendido e aceito por alguém. A partir disso, o educando começa a comprometer-se consigo mesmo e com os outros, criando laços capazes de transformar sua vida e seu futuro. O professor será um profissional facilitador, motivador, confiável e o estudante poderá construir seu projeto de vida sem medo do futuro. Num futuro próximo, esse educando poderá exercer sua função de cidadão crítico na sociedade, isso chama-se presença educativa.

Sabe-se que ninguém nasce cidadão, mas por meio da educação isso é possível. A educação faz do homem um ser social. A cidadania é um processo de construção do conhecimento e conquista de direitos, algo inacabado que requer manutenção. Por isso, Nóvoa (2008) afirma que a escola é um lugar feito para todos e todos devem contribuir para sua existência e perpetuação. A seguir, explana-se sobre o Professor Pesquisador e a Metodologia da Pesquisa-Ação.

5. O PROFESSOR PESQUISADOR E A PESQUISA-AÇÃO

Percebe-se que o professor não pode ser somente reflexivo sobre suas práticas, o profissional deve ser também pesquisador e conhecer as diferentes metodologias que podem ser utilizadas em seu trabalho. Para tanto, apresenta-se como referência uma metodologia que pode ser eficaz para estruturar o desenvolvimento intelectual e coletivo dos profissionais da educação e da escola chamada Pesquisa-ação.

Segundo Franco (2005), a pesquisa-ação surgiu em 1946, por meio dos trabalhos de Kurt Lewin realizados quando trabalhava para o governo norte-americano. A pesquisa era experimental e tinha como finalidade mudar hábitos e atitudes dos americanos frente à discriminação aos grupos étnicos menores. Com esse trabalho, Lewin teve grande desenvolvimento no campo empresarial e organizacional. A proposta da pesquisa-ação inicial era ser crítica, participativa e formativa, pois pesquisador e sujeitos de pesquisa passavam por todo o processo juntos por meio de uma reflexão crítica coletiva.

A pesquisa-ação foi conceituada por outros estudiosos Lippitt, Radke, Chin, Cook e Harding com outra concepção passando a ser simplificada. A pesquisa-ação é chamada de positivista, o pesquisador investiga, detecta o problema, formula a intervenção, aplica com os docentes e depois, avalia coletivamente. Nessa proposta, o docente não faz parte do processo somente reflete sobre os resultados. Perde-se o foco do trabalho inicial de Lewin que permitia alterações durante o processo e a reflexão ocorre somente sobre o produto final. Franco (2005, p. 488) conclui que:

Portanto, ao falar de pesquisa-ação, falamos de uma pesquisa que não se sustenta na epistemologia positivista, que pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência; entre fatos e valores; entre pensamento e ação; e entre pesquisador e pesquisado.

Ainda para essa autora, a partir da década de 80, a pesquisa-ação passa por uma reestruturação pautada em Habermas e tem como finalidade a melhoria da prática docente. Os pesquisadores externos acadêmicos passam a se preocupar em auxiliar os professores a resolverem seus problemas. Na pesquisa-ação, precisa existir um agir comunicativo; um saber compartilhado; uma integração nos processos de reflexão, pesquisa e formação. As ações devem ser coletivas; conduzir a entendimento/ negociações/ acordos; readequadas quando necessário. O pesquisador deve construir um saber da prática, situar-se entre a subjetividade e objetividade; ter uma comunicação igualitária com os membros do grupo pesquisado; ser um facilitador; aceitar mudanças; reconhecer cada situação; ter um objetivo claro; participar de todas as etapas, de acordo com Franco (2005).

Com essa metodologia, o professor passa de mero transmissor do saber para pesquisador de sua própria prática e o aluno passa de receptor para participante de todo o processo, refletindo criticamente sobre o conhecimento. Na pesquisa-ação, percebe-se que

os participantes da pesquisa, deixam de ser sujeitos de pesquisa e passam a ser pesquisadores e produtores de conhecimento. O sujeito que participa da realidade é um investigador que produz e constrói conhecimento, parceiro do pesquisador externo. Entende-se que o professor reflexivo pesquisador atua sobre sua prática, intervindo e melhorando-a, não só recebe estudos, mas auxilia aos pesquisadores externos com pesquisas feitas em seu meio que trarão corpus condizentes com a realidade. Os pesquisadores externos receberão uma contribuição significativa e poderão intervir de maneira adequada e eficaz no processo de aprendizagem.

6. O PROFESSOR TECNOLÓGICO

Entende-se que a palavra “tecnologia” traz à sociedade e, principalmente, ao professor, mais uma ferramenta de possibilidades e oportunidades dentro e fora dos espaços da sala de aula que pode enriquecer a sua formação continuada, sua prática docente e a realidade de seu aluno enquanto cidadão.

Para Kenski (2003), desde o começo da civilização, todas as eras são tecnológicas, pois a cada época um determinado tipo de tecnologia modificou e modifica o mundo, mesmo quando foram inventados o telefone, a televisão, o computador, isso alterou o comportamento humano tanto na questão individual quanto no coletivo e, conseqüentemente, a educação até o momento em que vivemos.

Para Levy (1998), nem todas as aprendizagens foram desenvolvidas no ambiente escolar, mas em sociedade para a sobrevivência do ser humano e determinaram valores, ações para a vivência em grupo baseada na transmissão oral/ escrita e na reprodução/ repetição dos saberes.

Com a invenção da imprensa, houve uma revolução na aquisição do conhecimento por meio dos livros. O ato de aprender necessitou de compreensão, interpretação e análise do que foi lido, um exercício solitário e individualizado para a construção do conhecimento.

Atualmente, as tecnologias digitais oferecem possibilidades de acesso à informação, interação e comunicação imediatos que propõem novas formas de aprendizagem. Para a escola, foram introduzidas inicialmente, na parte administrativa, visando agilizar a gestão técnica — oferta/ demanda de vagas e vida escolar do aluno. Depois, começaram a entrar no ensino e na aprendizagem, mas como atividade adicional, sem integração com a sala de aula: como no laboratório ou nos projetos inovadores com o apoio da coordenação escolar.

Partindo por esse viés, é possível integrar as TDICs no processo de ensino e acompanhá-lo dentro do contexto escolar. As TDICs são um conjunto de instrumentos de aprendizagem com bases tecnológicas que possibilitam por meio de equipamentos, progra-

mas e mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, proporcionando a comunicação entre seus integrantes, permitindo a construção do saber.

As TDICs são apontadas também na Base Nacional Curricular (BNCC). A BNCC (2017) é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais ao educando ao longo de todo o processo educativo. A BNCC (2017) no intuito de contribuir para a transformação da sociedade, tornando-a humana, justa, cidadã e preocupada com a preservação do meio ambiente, com foco na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de competências/ habilidades e na formação de atitudes e valores, conforme prevê a L.D.B. (1996), apresenta as 10 competências gerais da Educação Básica, entre elas, a competência 5 que enfatiza a TDICs como aliada no ensino, sendo de grande valia para a educação.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 8).

Percebe-se que essa competência enfatiza a utilização e a criação das tecnologias digitais dentro do contexto escolar de maneira inovadora, crítica, reflexiva para a formação de um cidadão protagonista de suas ações. A partir dessa reflexão, o professor deve repensar as tecnologias não somente como recurso didático, mas também como recurso pedagógico: apropriar-se da técnica; saber utilizá-la e produzir saber. Ele tem grandes desafios para aprimorar suas práticas docentes tecnológicas, além disso, tem que focar no seu público-alvo, às novas tecnologias e suas especificidades, estudando, atualizando-se, compreendendo a melhor forma de utilizá-la dentro e fora da sala de aula.

O uso inadequado dessas tecnologias compromete o ensino e cria um sentimento aversivo em relação à sua utilização em outras atividades educacionais, difícil de ser superado. Saber utilizar adequadamente essas tecnologias para fins educacionais é uma nova exigência da sociedade atual em relação ao desempenho dos educadores (KENSKI, 2003, p. 51).

O professor além de ser reflexivo, presente, pesquisador, ele deve ter bem claro os objetivos do uso das tecnologias. Percebe-se que as tecnologias digitais podem auxiliar muito na prática docente, possibilitando novas formas de aprendizagem ao professor e ao aluno, construindo espaços de inteligência pessoal e coletiva, mas, para isso, o professor deve estar disposto a formar-se continuamente. Eis mais um desafio para o profissional da educação.

As tecnologias digitais disponibilizam também uma outra realidade: o ambiente virtual que vai além do ambiente concreto (sala de aula), um espaço diferenciado (virtual). Para Levy (2003), tudo o que existe a nossa volta, dos cenários de programas de televisão até possíveis apresentadores, atingiu um conceito virtual. É difícil definirmos o que é real e o que é virtual.

As tecnologias digitais apresentam essas novas formas de aprendizagem para que seja possível um avanço na sociedade em tempos tão conturbados e o professor é a peça chave para acelerar esse desenvolvimento. Cabe ressaltar que o educador precisa urgentemente apropriar-se das tecnologias, apresentar uma mudança de postura diante das infinitas possibilidades apresentadas por elas, pois as TDICs são facilmente assimiladas pelos alunos, mas nem sempre refletidas como ferramentas que auxiliam no processo de aprendizagem e na sociedade. É um momento único de conhecimento, adaptação ou, até mesmo, verificação de quais TDICs se adequam à escola, quais tecnologias impactam na vida dos professores e dos alunos.

Segundo Moran (2015), sobre o processo de aprendizagem e tecnologia, cada um tem que assumir o seu papel. O professor, no conceito de aprender, assume seu verdadeiro papel de mediador, facilitador, incentivador da aprendizagem. Ele atua como orientador das situações de aprendizagem, variando as estratégias e respeitando o ritmo de aprendizagem de cada educando. Para Moran (2015, p. 143), “nem todos aprendem do mesmo modo, no mesmo ritmo e ao mesmo tempo”.

Para que tudo isso aconteça, a escola precisa reconhecer a importância do uso das tecnologias e acompanhar os avanços tecnológicos; ser responsável pelo acesso à informação e ao conhecimento; apoderar-se dos processos e, além disso, juntamente, com a comunidade escolar, solicitar ao poder público a implantação de políticas públicas de inclusão digital. A seguir, explana-se sobre as competências necessárias para esse profissional que assume uma nova atitude diante da sociedade moderna.

7. O PROFESSOR REFLEXIVO, PRESENTE, TECNOLÓGICO, PESQUISADOR E A METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO

Neste item, apresentam-se as abordagens propostas pelos autores referentes ao professor, foco desta pesquisa, para se compreender melhor.

Conforme Alarcão (2004), a educação está em crise e precisa de uma intervenção urgente, o professor deve estar em constante formação, refletindo sobre sua prática. Ele alerta que o educador deve desenvolver em si e no estudante a autonomia, o trabalho em equipe e a criticidade por meio do diálogo, do confronto e da auto avaliação, tornando-se um professor reflexivo que tem consciência de sua prática docente e de sua capacidade de criação, atuação e reflexão dentro de uma escola reflexiva.

Para Freire (2013), professor e estudante devem ter uma aproximação horizontal, num sistema de troca de saberes contribuindo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, uma educação baseada na formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Delors (2010) defende que um professor reflexivo deva ter uma formação adequada não “engessada”, ela deverá fazer sentido ao professor e dar liberdade para que ele crie, tenha iniciativas e seja responsável por todo o processo para que o ato de educar aconteça fundamentado nos quatro pilares da educação.

Costa (2001) afirma que a presença educativa faz toda a diferença na vida do educador e do educando por meio do respeito, da troca e da reciprocidade, um momento de partilha que influencia no desenvolvimento pessoal e social dos participantes. Para que essa troca aconteça, o educador tem que estar disposto ao aprendizado e a mudança, abrindo espaço para que o educando desenvolva o autoconceito, a autoestima e a autoconfiança.

Percebe-se que as tecnologias digitais podem auxiliar muito na prática docente, possibilitando novas formas de aprendizagem ao professor e ao aluno, construindo espaços de inteligência pessoal e coletiva, mas para isso, o professor deve estar disposto a formar-se continuamente. Dessa forma, sabe-se que o professor deve ser também pesquisador para encontrar formas de auxiliar o aluno naquilo que ele mais precisará para viver em sociedade: a empatia e a criatividade.

Para Franco (2005), a proposta da pesquisa-ação é a mais viável, pois o professor passa de transmissor para pesquisador de sua própria prática e o aluno participa de todo o processo, refletindo sobre o conhecimento adquirido. O profissional que põe em prática a metodologia da pesquisa-ação torna-se um professor reflexivo, pesquisador, atuante na sua prática, produtor de conhecimento, intervindo e melhorando o processo ensino-aprendizagem.

Considerando as contribuições que os autores apresentaram acima, pode-se propor a junção de todos os atributos citados e, dessa forma, será possível encontrar um profissional atuante e apropriado para a sociedade pós-moderna líquida. A seguir explana-se sobre as contribuições de Bauman (2007) para a educação e o professor em tempos líquidos.

8. O PROFESSOR E A LIQUEDEZ NA EDUCAÇÃO

Para além dos referenciais apresentados até o momento sobre o professor, torna-se necessário que esse profissional esteja atento a sua formação para que contribua para as gerações futuras em situações adversas, como, vivemos atualmente: em Tempos Líquidos.

Em Tempos Líquidos, Bauman (2007) aponta cinco pontos para reflexão a respeito dos desafios individuais na contemporaneidade que podem ser analisados no contexto educacional. Primeiro, a passagem do “sólido” para o “líquido”, tudo se desfaz facilmente na sociedade, não existem tradições nem rotinas. Segundo, a ruptura entre o poder e a política: o Estado perdeu seu poder de agir globalmente. Terceiro, os laços inter-humanos

se tornam frágeis e temporários. Quarto, o colapso do pensamento, do planejamento e da ação a longo prazo. Por último, a responsabilização individual pelas escolhas.

A sociedade passa por um período de “vontade de liberdade” que se opõe a tudo que foi feito até o momento, a segurança construída durante anos em torno de uma vida tradicional e, acreditava-se inalterada para todos. Bauman (2007) aponta uma insegurança causada por essa busca de liberdade aumentando a violência e os riscos entre àqueles que desfrutam e os que não desfrutam dessa liberdade. Há uma separação, entre os abastados e os menos favorecidos.

A liberdade de escolha é acompanhada de imensos e incontáveis riscos de fracasso. Muitas pessoas podem considerá-los insustentáveis, descobrindo ou suspeitando que eles possam exceder sua capacidade pessoal de enfrentá-los. Para maior parte das pessoas, a liberdade de escolha continuará sendo um espectro impalpável e um sonho infundado, a menos que o medo da derrota seja mitigado por uma política de seguro lançada em nome da comunidade, na qual possam contar em caso de infortúnio (BAUMAN, 2007, p. 71).

Torna-se necessária, uma mudança de comportamento para que haja um avanço na sociedade pós-moderna. Bauman (2007), em sua obra, cita Anotele France (1844-1924), um grande escritor francês que refletiu sobre a importância da utopia na quebra dos paradigmas buscando a mudança da sociedade em crise. Ele aponta que para que a utopia acontecesse, foram necessárias duas condições: perceber que o mundo não estava funcionando e a confiança na capacidade humana para consertá-lo. Para ele, continuamos vivendo em tempos líquidos, tempos incertos.

Nesse momento, encontra-se o desafio da educação, dentro da grande utopia, formar bons professores que desenvolvam nos alunos a criticidade e a consciência da busca por soluções para todos. Para isso, é necessário a preparação de um profissional qualificado para enfrentar as situações adversas e que se prepare ao longo da vida — aprendendo e ensinando.

O professor não é, e não pode ser um navegador solitário. Viaja com seus alunos e sempre, sempre com outros profissionais. O professor é alguém insatisfeito. Depois do prazer de uma viagem bem-sucedida começa imediatamente a preparar a viagem seguinte. Além disso, será sempre alguém avido de saber (LOUREIRO, 2017, p. 4).

Para Loureiro (2017), o educador deve sempre querer mais. O conhecimento em tempos líquidos deve ser trabalhado numa perspectiva que englobe todos os aspectos, não somente um currículo engessado, que não considera o aluno e suas especificidades, mas que vá muito além. A autora ainda reforça sobre a formação do educador que deve englobar duas fases: a inicial e a continuada, para além do currículo atual, uma formação baseada em projetos, que desenvolva competências diversificadas focadas na criatividade; resolução de problemas; vivências e experiências com outros profissionais de outras áreas; focando na investigação; sempre refletindo sobre a liquidez das relações e suas exigências.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Nóvoa (2008), a escola é um lugar feito para todos e todos devem contribuir para sua existência. A escola é um lugar de aprendizagem, de desenvolvimento pessoal e de diálogo social. Com base nos quatro pilares da educação, a escola continuará sendo uma instituição insubstituível para as sociedades futuras. Percebe-se então, que durante muito tempo desde os primórdios, a educação não era um tema privilegiado para a sociedade como na atualidade. Com o passar dos tempos, houve uma grande mudança no pensamento social e na contemporaneidade, a educação mais do que nunca passou a ser valorizada e cobrada; os profissionais da educação, principalmente os professores, tornaram-se alvos de profunda discussão e muitas vezes culpados pelo fracasso escolar.

Em Tempos Líquidos: O que seria realmente necessário ensinar? O que seria significativo ao aluno? Essas indagações deveriam focar, primeiramente, num profissional da educação, em constante formação, com uma postura reflexiva, presente, tecnológica e pesquisadora, que analise a sua própria prática, que faça ajustes e melhorias, agindo, refletindo de acordo com uma das formas apresentadas, por meio da metodologia da pesquisa-ação em tempos considerados como sombrios.

Para que isso aconteça, para que o professor tenha condições de mudar sua postura profissional dentro da instituição de ensino, é possível começar por um dos pontos falhos dentro do sistema que é a formação inicial e continuada, ao longo da vida, que deveriam ser mais significativas para o profissional, com projetos, vivências e experiências em tempo real, aproximado ao saber-fazer, uma renovação das práticas, auxiliando-o a ser um transformador de sua realidade, com um novo olhar sobre a sociedade pós-moderna líquida, sua prática e seu aluno, deixando de ser um reprodutor dos conhecimentos, sendo presença educativa, utilizando as tecnologias, apresentando ao aluno o conhecimento investigativo, despertando a autonomia e o senso crítico. Esse profissional deveria ser estimulado a querer aprender para ensinar. O professor precisaria receber uma formação continuada adequada e aceitar a condição de um profissional comprometido com as práticas docentes, poderia, por meio de suas pesquisas, intervir e, assim, contribuir para que os pesquisadores externos acadêmicos aproximem-se um pouco mais da realidade das escolas brasileiras e do processo ensino-aprendizagem.

Portanto, o presente trabalho buscou fomentar o debate acerca da importância do educador dentro de uma sociedade em construção como um profissional reflexivo, presente, tecnológico e pesquisador que fornece aos alunos, em tempos líquidos, segundo Delors (2010, p. 154), “as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação”.

Como afirma Moran (2004), na educação existem muitos entraves e muitos avanços, mas, felizmente ou infelizmente, o atraso, a burocracia e a inovação estão sempre juntas, o desafio é fazer a escola de qualidade acontecer para todos em tempos sombrios e incertos.

Será utopia? Espera-se que não... É preciso desenvolver o pensamento crítico, repensá-lo para que o aluno reflita sobre sua condição transformadora e continue cumprindo seu papel de maneira equilibrada na sociedade. Faz-se urgente uma educação com qualidade para todos e com profissionais muito bem capacitados para isso em tempos líquidos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2004.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação geral e no Brasil**. São Paulo: Moderna, 2010.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

COSTA, A. C. G. **Pedagogia da Presença da solidão ao encontro**. Modus Faciendi, Belo Horizonte, 2001.

DELORS, J. et al. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: UNESCO, 2010.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. 2003. **Revista Diálogo Educacional**, 4(10), 47-56. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6419/6323>> Acesso em: 01 mai. 2020.

LÉVY, P. A. **Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998.

LUZURIAGA, L. **História da Educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1981. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/pedagogia/historia-da-educacao/>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

LOUREIRO, C. **Formar professores em tempos líquidos**. 2017. Disponível em: <<http://inquietaoespedagogicasii.blogspot.com/2017/03/formar-professores-em-tempos-liquidos.html>>. Acesso em 25 abr. 2020.

MORAN, J. M. **A educação está mudando radicalmente**. 2004. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/mudando.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MORAN, J. M., MASETTO, M. T. & BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2015.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

PEREIRA, J. R.; WERLANG, L.M.S. L.D.B.: **Uma visão via Paulo Freire**. 2002. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) — Universidade de Taubaté, 2002.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. São Paulo: [s.n.], 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

VOA_Ebook_08. **Escuta Ativa e Mediação**. Rio de Janeiro: Voa Educação.

UNIEDUSUL
EDITORA

