

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Organizadoras

Maria Célia da Silva Gonçalves
Bruna Guzman de Jesus



Editora Poisson

Volume

38

Ano 2022

Maria Célia da Silva Gonçalves
Bruna Guzman de Jesus
(Organizadoras)

Educação Contemporânea - Volume 38

1ª Edição

Belo Horizonte

Poisson

2022

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais

Ms. Davilson Eduardo Andrade

Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas

Msc. Fabiane dos Santos

Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia

Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC

Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy

Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação Contemporânea - Volume 38/ Organização: Maria Célia da Silva Gonçalves; Bruna Guzman de Jesus – Belo Horizonte– MG: Poisson, 2022

Formato: PDF

ISBN: 978-65-5866-178-8

DOI: 10.36229/978-65-5866-178-8

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

1.Ensino 2.Educação I. GONÇALVES, Maria Célia da Silva II. JESUS, Bruna Guzman de III.Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

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



O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.

Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterada.

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: A importância da comunicação no desenvolvimento socioemocional 07

Simone Simões da Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-178-8.CAP.01

Capítulo 2: Evasão escolar e afetividade: As motivações da evasão escolar..... 12

Andréia dos Santos Martins de Oliveira, Gislaine Schon, Josevam Lopes do Nascimento, Marcus Nascimento Coelho

DOI: 10.36229/978-65-5866-178-8.CAP.02

Capítulo 3: Reflexões sobre duas políticas públicas educacionais brasileiras destinadas a professores e alunos..... 22

Raimundo Coelho Vasques, Vera Cristina de Quadros

DOI: 10.36229/978-65-5866-178-8.CAP.03

Capítulo 4: Filosofia e educação cidadã..... 30

Gilmar de Souza Barbosa Vasconcelos

DOI: 10.36229/978-65-5866-178-8.CAP.04

Capítulo 5: Pensar a docência: A reflexão teórica como estratégia de formação continuada na prática da problematização de projetos 37

Rodrigo Guimarães Pinho

DOI: 10.36229/978-65-5866-178-8.CAP.05

Capítulo 6: Repensando a formação de professores de escolas do campo a partir das histórias de vida..... 44

Mariane Bolzan, Juliana da Rosa Ribas, Helenise Sangoi Antunes, Vanir Ferrão da Silva(in memoriam)

DOI: 10.36229/978-65-5866-178-8.CAP.06

Capítulo 7: Estágio supervisionado do curso de Pedagogia em tempos de pandemia: Desafios e contribuições 53

Aline Barbosa dos Santos, Diego Tavares de Souza, Juricelly Horácio Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-178-8.CAP.07

SUMÁRIO

Capítulo 8: A escrita acadêmica no curso de Pedagogia: Reflexões sobre uma observação, a partir da produção do gênero relato de experiência 62

Elissandra de Oliveira e Oliveira, Rosely de Oliveira Macário

DOI: 10.36229/978-65-5866-178-8.CAP.08

Capítulo 9: As relações interpessoais no âmbito escolar em tempos pandêmicos 69

Enelucia Santos da Silva, Lucimeire Sales Araújo, Maria Ana Belly de Melo Araujo, Daniele dos Santos Ferreira Dias

DOI: 10.36229/978-65-5866-178-8.CAP.09

Capítulo 10: Ensino remoto na área rural: Relato de experiência da E. M. Adelaide Lopes Salgado..... 75

Aline Giffoni Menandro Villela Silva, Mairse Viana Alves da Nóbrega

DOI: 10.36229/978-65-5866-178-8.CAP.10

Capítulo 11: Desafios do ensino remoto com alunos de deficiência múltiplas na escola especial..... 78

Ana Claudia Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-178-8.CAP.11

Capítulo 12: Entrelaçando sentidos entre a textualidade e a escrita do sujeito surdo no Facebook..... 84

Cleyce Carla Pereira da Silva, Thatiana Silva Santos

DOI: 10.36229/978-65-5866-178-8.CAP.12

Capítulo 13: Acessibilidade e matemática: A resolução de problemas em sala de aula 92

Nicolay Felix Carneiro Sampaio, Ricardo de Oliveira Mendes

DOI: 10.36229/978-65-5866-178-8.CAP.13

Capítulo 14: Contra;Reflexo: Um jogo digital utilizando baseados em conceitos da física óptica..... 98

Davi Matias Soares Genuino, Pedro Henrique do Nascimento Fernandes, Daniel Ribeiro Gomes, André Freitas Barbosa, Danyelle Alves da Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-178-8.CAP.14

SUMÁRIO

Capítulo 15: Reflexões acerca do uso crítico da tecnologia digital na educação:
Transformar a informação em conhecimento..... 102

Regiane Giori, Silvana Cocco Dalvi, Iva Vieira Mascarenhas, Andressa Corrêa Azevedo Rosa, Maria Carolina Salvador Callegário

DOI: 10.36229/978-65-5866-178-8.CAP.15

Capítulo 16: Resolução de Problemas por meio de sequências didáticas: Uma
contraproposta ao ensino pontual..... 110

Emerson Batista Gomes, Giseli Monteiro Nunes, Iago Monteiro Albuquerque

DOI: 10.36229/978-65-5866-178-8.CAP.16

Capítulo 17: Elaboração de sequência didática para o ensino de fisiologia do sistema
digestório na Educação Básica 125

Geilza Carla de Lima Silva, Alanna Silva dos Santos, Jocélio Procópio Simplício, Bianca Silva Araujo

DOI: 10.36229/978-65-5866-178-8.CAP.17

Capítulo 18: Proposta de uma sequência didática expandida em “Amanhecer
Esmeralda”: Relações étnico-raciais em foco 134

Valeska Nogueira de Lima, André Augusto Diniz Lira

DOI: 10.36229/978-65-5866-178-8.CAP.18

Autores:..... 145

Capítulo 1

A importância da comunicação no desenvolvimento socioemocional

Simone Simões da Silva

Resumo: Esta pesquisa é decorrente da prática de estágio profissionalizante em processos educativos do curso de Psicologia, em que se verificou a dificuldade de comunicação dos alunos da Educação Básica em uma escola privada de São Paulo, e duas escolas da Etec do Centro Paula Souza. A queixa dos pais, professores e dos próprios alunos evidenciou problemas na comunicação em várias esferas relacionais de crianças e adolescentes. As observações obtidas da prática no estágio profissional identifica necessidade de acolhimento e de escuta ativa por parte dos alunos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, com intervenção psicoeducativa. Para a coleta de dados foi utilizada a observação das aulas on-line, da aplicação de oficinas psicoeducativas, de escuta em grupo e individual. Cumpre observar que as aulas no primeiro semestre de 2021 foram on-line por decorrência da pandemia, e a prática do estágio profissionalizante também se desenvolveu na modalidade on-line. As oficinas de intervenção psicoeducativas foram desenvolvidas com rodas de conversa, debates temáticos e reflexões a partir de vídeos, letras de músicas e dinâmicas interativas, além de momentos individuais necessários para orientação psicoeducativa, solicitados pelos próprios alunos. A coleta de dados também utilizou um questionário on-line elaborado no google forms, respondido pelos alunos após a participação nas oficinas. A análise de dados utilizada foi a análise de categoria, a partir das observações durante as oficinas psicoeducativas, que pelos relatos dos alunos foi constatado que a queixa inicial da ausência de comunicação era principalmente entre pais e filhos, o que gerou consequências como dificuldades em se expressar claramente, inseguranças, dificuldades pedagógicas e emocionais; todas causadas pela ausência de diálogo. A pandemia evidencia problemas pré-existentes: a vida corrida, trabalho excessivo, relacionamentos que findam, luto, problemas de saúde e questões socioeconômicas dentre outros, são situações que os adultos (pais e cuidadores) vivenciam no cotidiano e que interferem na educação e desenvolvimentos dos filhos. Dessa forma, as competências socioemocionais têm ficado a deriva suscitando a necessidade de desenvolver o humano, sendo a comunicação parte primordial desse desenvolvimento.

Palavras chave: comunicação; desenvolvimento; educação; psicologia; socioemocional.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado da prática do estágio profissionalizante do curso de Psicologia de uma Universidade privada de São Paulo, no atendimento de escolas da Educação Básica e de ensino técnico profissionalizante: uma escola privada de educação básica na zona norte da cidade de São Paulo e duas escolas técnicas estaduais - Etecs do Centro Paula Souza, vinculadas a Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Cumpre observar que o estágio se deu no formato remoto, uma vez que tanto as Etecs como a escola privada, por conta da COVID-19, mantiveram as aulas on-line (primeiro semestre de 2021).

Este estágio teve como foco uma perspectiva preventiva e psicoeducativa, devido aos sintomas observados pelos profissionais da educação das escolas e pelos pais e/ou cuidadores, sintomas como apatia, desinteresse, excesso na fala, desconstrole emocional, choro espontâneo, ameaças de suicídio, desejo de parar os estudos, falta de perspectiva, pedido para fazer terapia e etc.

Com base nessas queixas e com foco na perspectiva da Psicologia Escolar, foi desenvolvido trabalho preventivo com oficinas interativas, rodas de conversa, atendimentos individuais e orientações aos familiares. No decorrer da interação com os alunos identificamos que os sintomas se apresentavam tanto em casa quanto na escola, sendo que a restrição nos processos de comunicação entre os pares, entre alunos e professores, pais (e/ou cuidadores) e filhos se transformaram no objeto de estudo desta pesquisa. A ausência da comunicação passa a ser vista como preocupante, pois as consequências descritas acima comprometem a convivência social e familiar e o desenvolvimento pessoal, base estrutural do desenvolvimento humano, que de acordo com VYGOTSKY (apud PAPALIA e FELDMAN, 2013), a linguagem é o meio essencial para aprender e pensar o mundo.

O referencial teórico utilizado nesse estudo foi a abordagem humanista de ROGERS (2014), que estreita a relação entre as adaptações emocionais e os obstáculos encontrados na comunicação, conferindo que a pessoa emocionalmente desadaptada rompeu a comunicação consigo e por consequência dessa ruptura terá prejudicada a comunicação com o outro. Nesse sentido, Rogers defende que o acolhimento terapêutico é capaz de ajudar a pessoa a recuperar a comunicação consigo próprio, melhorando por consequência a comunicação com o outro. Afirma também que uma boa comunicação interna e externa é sempre terapêutica, e que um dos grandes impeditivos da clareza na comunicação é a nossa tendência natural para julgar, aprovando ou desaprovando as condutas, comportamentos e aparência dentre outras possibilidades, levando-nos a perceber o mundo do outro pelo nosso ponto de vista, sem noção de referência do outro, pressupondo o que o outro pensa, sente e faz sem questionar a veracidade. A partir disso as emoções e sentimentos se intensificam e a comunicação aparece carregada de emotividade.

Para atender à solicitação da escola de desenvolver as competências socioemocionais, e promover espaços para priorizar a comunicação, foram desenvolvidas oficinas interativas sobre comunicação e afetividade; as oficinas interativas tinham como proposta vivências coletivas, lúdicas, músicas e atividades pautadas na Arteterapia. O objetivo era possibilitar a convivência psicossocial, incentivando a participação individual. Pois de acordo com URRUTIGARY (2011), o resultado da Arterapia não está vinculado aos padrões estéticos culturais e por isso promove o desenvolvimento psicológico. Oferece ao sujeito um meio em que possa reconhecer os seus padrões e objetiva que o indivíduo consiga lidar com seus conteúdos internos indo na direção do equilíbrio. As artes nos permitem, por meio do simbólico, exprimir os segredos mais profundos da alma, constituindo assim, uma verdadeira medicina da alma (DUCHASTEL, 2010).

MCGUINNESS (2006) demonstra em seu trabalho a importância dos estímulos para o desenvolvimento e do entendimento daquilo que se ouve para que haja a produção da fala. É preciso ter o material biológico/genético bem desenvolvido e a interação verbal com o meio, ouvindo as palavras e ofertando o significado das mesmas, pois uma palavra solta sem contexto e significado é apenas um símbolo, o conteúdo que ela (a palavra) carrega é que vai atribuir o estímulo necessário para haja desenvolvimento linguístico.

Estímulos para o desenvolvimento biopsicossocial é a essência da aprendizagem, que atualmente pode ser comprovado com certo grau de requinte pela neurociência, os autores COSENZA E GUERRA (2011), conceituam a aprendizagem como consequência de uma facilitação da passagem da informação ao longo das sinapses, local onde ocorre a passagem da informação entre as células.

CHOMSKY (2018), afirma que a linguagem que o sujeito recebe de seus pais ou cuidadores pode ser dada como inata e faz parte de um esquematismo organizado pelas estruturas do sujeito aprendente mediado pelos tutores. O desenvolvimento desses esquemas leva o indivíduo a desenvolver a linguagem que além do básico da comunicação também serve para expressar o que pensa e sente, Chomsky denomina esse

conjunto de esquematismos e princípios organizadores inatos que guiam nossos comportamentos intelectual, emocional e social, de natureza humana.

Segundo FOUCAULT (2014) em sua aula inaugural no Collège de France em 1970, a instituição existe para mostrar que o discurso está na ordem das leis, e dela própria advém o poder, que determina a voz de uma época, o que se pode fazer e falar, caso contrário a interdição se apresenta. E como ocorre no poder maior do Estado, essa interdição também acontece nas relações familiares, uma instituição menor que o Estado, mas que se espera que por meio dela, sejam perpetuadas as regras de conduta de determinada época. O discurso manifesta o desejo e simultaneamente oculta o objeto de desejo. Ele não é apenas o que se pode traduzir pelos sistemas de dominação ou pelas gerações anteriores que repassam as regras, mas também traduz aquilo que queremos nos apoderar. É na manutenção da censura que se escuta o discurso do desejo, e que institucionalmente é visto como poderoso.

Dessa forma, se fala mais através daquilo que não se permite falar do que pelo discurso propriamente dito. Em tese, não temos controle de como nosso aprendizado irá se dar e muito menos temos controle daquilo que vamos apreender e compreender a partir do nosso nascimento, com isso desejamos aprofundar o quanto aquilo que vivemos em nosso dia a dia nos direciona para que determinadas experiências solidifiquem certas crenças e percepções que podem condizer ou não com nossos desejos. Não é preciso ser psicólogo para saber que nem sempre nos dirigimos na direção dos nossos desejos, que em muitos momentos queremos algo, mas agimos na direção contrária. Desejar fazer não é suficiente para ir nessa direção, é necessário que todos os fatores já apresentados aqui sejam ativados para que se torne realidade.

Compreendemos que a maneira humanista de ROGERS e FARSON (2014) de pensar a escuta ativa é a de que ouve o que não se diz explicitamente, pois exige que o ouvinte permaneça focado no discurso do outro a fim de compreender as reais necessidades desse discurso, e para isso é preciso ter responsabilidade com essa escuta ativa, sabendo que o papel desempenhado nessa escuta é o que irá conduzir esse diálogo para os melhores resultados. A escuta ativa é um importante caminho para que as pessoas realizem as mudanças necessárias em sua vida. Aplicamos a escuta ativa de Carl Rogers à vontade consciente de fala dos alunos, e para acessar o significado simbólico dessa relação desejo x falta, ofertamos por meio das oficinas a Arterapia que forneceu acesso rápido as significações simbólicas dos participantes.

O grupo de alunos se apresentou colaborativo enquanto coletivo, demonstrando o que ROGERS (2020), explica sobre unidade a partir da individualidade nos processos em grupo, que é a partir da tendência que cada um tem de usar as oportunidades para tornar-se tudo aquilo que pode se tornar, vivencia a individuação e a diversidade, e com isso eleva o nível do grupo a uma unidade de consciência. Pelas trocas no grupo, uma pessoa encontra coragem para se expressar, outra pessoa percebe que consegue encarar novas maneiras de viver um momento difícil, outra têm insights que lhe permitem amadurecer, outros adquirem novas habilidades interpessoais, outros se percebem mais conscientes de si e dos outros. Ou seja, é por intermédio da escuta ativa, da mediação consciente e da valorização do indivíduo que o Psicólogo pode harmonizar e valorizar a diversidade em um grupo terapêutico. Se faz necessário lembrar que para se chegar ao processo destacado é necessário que o terapeuta desenvolva a compreensão empática tentando compreender o significado exato daquilo que a pessoa está comunicando, por meio de questionamentos sobre a nossa compreensão daquilo que foi dito, por alguns retornos a falas específicas do sujeito, perguntando sobre significações específicas da própria pessoa. Pensamos que é como uma ponte entre nossas significações e as do sujeito, fazendo-se valer ao final de uma harmonia entre toda simbolização e a consciência. (ROGERS, 2019).

2. OBJETIVOS

A proposta dessa pesquisa é compreender a interferência da comunicação nos processos do desenvolvimento humano, nas relações sociais, na aprendizagem, nos processos afetivos e enquanto necessidade social, ou seja, os aspectos biopsicossociais da comunicação na vida do escolar. Por intermédio de aporte bibliográfico e pesquisa qualitativa junto aos alunos participantes das oficinas elaboradas e aplicadas por estagiárias do curso de Psicologia de uma Universidade particular da cidade de São Paulo, objetivamos esclarecer a importância da clareza ao falar e o ouvir atento para a manutenção dos processos interrelacionais e das consequências da ausência da boa comunicação interna e externa no desenvolvimento humano; e o quanto a ausência da comunicação no ambiente familiar vem afetando o desenvolvimento das crianças e adolescentes na atualidade.

3. MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico. Os participantes da pesquisa foram alunos de uma escola privada de Educação Básica, e duas escolas Técnicas das Etecs do Centro Paula Souza.

Para a coleta de dados foi utilizada a observação e a intervenção psicoeducativa na modalidade online, em decorrência da pandemia; nas intervenções psicoeducativas foram organizadas oficinas interativas que possibilitaram o uso das seguintes ferramentas: rodas de conversa, Arteterapia, reflexões com vídeos e músicas e debates de temas geradores, dinâmicas de grupo, atividades lúdicas. O referencial teórico utilizado para a análise de dados foi a abordagem humanista de Carl Rogers.

As oficinas tinham por proposta estimular a expressão das emoções e melhorar o processo de comunicação. Os temas das oficinas psicoeducativas focaram sobretudo a saúde emocional e a comunicação, e no como ambas caminham lado a lado.

A coleta de dados utilizou também de um questionário on-line elaborado no Google Drive que foi aplicado para todos os alunos participantes das intervenções. A análise de dados utilizada foi a categoria de análise a partir das observações das intervenções nas oficinas, que possibilitou a compreensão do processo de comunicação que se evidencia na fala dos alunos cotidianamente. Os resultados tabulados por análise de categoria indicam que as oficinas possibilitaram a expressão de emoções, sentimentos e dúvidas, diminuindo ansiedade e o sofrimento psíquico dos alunos.

4. DISCUSSÃO

A análise de dados elaborada a partir das observações feitas nas oficinas virtuais e pela tabulação do questionário aplicado virtualmente, nos permitiu compreender que a queixa inicial dos pais e professores quanto as mudanças comportamentais das crianças e adolescentes, como alteração da rotina de sono, ansiedade, agitação, tristeza, excesso ou ausência de fome, dentre outros sintomas, eram reflexos da ausência de comunicação entre seus pares e entre os familiares) e resultado da ausência de convivência e comunicação na família.

Durante as rodas de conversa e oficinas, foi possível identificar que a maioria dos alunos sente necessidade de ser ouvido, pois no cotidiano da vida familiar a convivência é muito restrita, muitos comportamentos acontecem no automatismo dos deveres diários. Hoje, com a interferência da pandemia, a maioria das famílias está convivendo 24 horas por dia no mesmo ambiente. Muitos são os pais trabalhando em sistema de home office graças a tecnologia, que passou a fazer parte integrante da família, como meio de comunicação necessário para adultos e crianças que interagem com a escola, amigos e familiares, da mesma forma. A tecnologia da comunicação foi normatizada, porém o olho no olho e a conversa com os filhos foi perdendo lugar. Se faz importante complementar que em alguns casos essa comunicação foi diminuída ou excluída das relações familiares por causa do luto, seja por morte ou por separação do casal.

Os dados da tabulação do questionário corrobora com a análise evidenciada nas observações das oficinas psicoeducativas. 100% dos alunos responderam que as oficinas psicoeducativas foram importantes para o desenvolvimento pessoal; 82% responderam que as oficinas contribuíram para que pudessem desabafar, expressar sentimentos, se comunicar melhor, ser ouvido e desenvolver empatia; 82% dos respondentes evidenciaram a importância de expressar sentimentos, falar da vida, ser ouvido, comunicação e diálogo. Sobre o que consideraram importante nas atividades realizadas para o aprendizado individual, a maioria respondeu (65%) que levam como aprendizado a importância do diálogo e comunicação e a importância de expressar o que sentem, compreendendo que as pessoas não têm como saber o que se passa dentro deles e nem eles tem como saber o que se passa dentro das pessoas, sem que haja diálogo e comunicação, e ainda que o questionamento deve fazer parte da conversa, pois a compreensão de determinados eventos e sentimentos pode ser único para cada um.

Na pergunta o que mais gostou nas oficinas, os resultados evidenciam que os alunos estavam carentes por momentos de fala e escuta, expressar os medos e dores emocionais foi bastante evidenciado juntamente com a busca em compreender o significado do que sentiam e acontecia em suas vidas (89%).

No decorrer das intervenções observamos que alguns alunos apresentavam necessidade de receber atenção, falando em demasia, adentrando o espaço de fala alheio, tamanha a necessidade de falar e ser ouvido. Sentiam grande necessidade de acolhimento a fim de relatar as dores emocionais, medos, e sofrimentos ocorridos na pandemia. Relataram com frequência a saudade que sentem do espaço escolar,

afirmando que era o único lugar que mantiam relacionamentos sociais, participando do convívio com pessoas diferentes, conversando e ouvindo.

Após análise do questionário on-line foi evidenciado que o diálogo que outrora aconteceria com pais e cuidadores, no processo educativo familiar, não está acontecendo, mesmo com a maioria dos familiares trabalhando em home office nesse período de pandemia, ou seja, estamos diante de um processo de ausência de comunicação na família. Durante a orientação com uma mãe, foi questionado a falta de aproximação e diálogo com a filha de 13 anos, ela respondeu que a filha sabe de tudo, pois encontra todas as respostas na internet, e infelizmente ela não tinha mais tempo, pois havia se separado e agora as responsabilidades haviam dobrado. É possível que a falta de diálogo entre pais, cuidadores e filhos, já estivesse em sofrimento antes da pandemia, e as relações sociais encobria tal fato.

A análise de dados permite verificar que a comunicação entre pais e filhos, principalmente no Ensino Fundamental II reduz drasticamente, até o momento que pode vir a total ausência de trocas significativas, sobretudo na dimensão da convivência humana, que faz parte das prioridades do processo formativo na Educação Básica. (DEL PRETTE, 1999). Os alunos do Fundamental II e Ensino Médio, se encontram em isolamento social além das prioridades pandêmicas, causado pela ausência de comunicação real e significativa, culminando em sintomas percebidos pelos próprios pais e pelos professores, citamos: a apatia, silenciamento e afastamento, ausência de trocas na convivência diária com seus pares. O resultado é que as trocas calorosas e significativas são necessárias para a compreensão de si e do outro, compreensão essa que se inicia com as trocas dialógicas, próprias da comunicação.

Dessa forma, as habilidades socioemocionais necessárias para viver em sociedade estão em prejuízo nesse momento, podendo resultar em dificuldades significativas no desenvolvimento biopsicossocial das crianças, adolescentes e jovens que vivenciam a pandemia, principalmente em nosso país com histórico sócio-político-educativo deficitários. Deixando o questionamento e reflexão sobre a necessidade da Psicologia da Educação transformar o olhar sobre sua atuação tanto na escola quanto junto ao escolar. Como podemos atuar para que as relações sociais desenvolvidas na escola sejam significativas a ponto de contribuir para o bom desenvolvimento social, familiar e pessoal, bem como a boa comunicação interna dos sujeitos?

SILVA (2022), afirma que é necessário educar para o sensível, indo na direção contrária daquilo que o desenvolvimento tecnológico e a inteligência artificial propõem, pois é de humanidade que precisamos para manter nossa espécie e sociedade e as artes podem nos ajudar a desenvolver tais necessidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] CHOMSKY, Noam. *Natureza humana: justiça vs poder: o debate entre Chomsky e Foucault*. Editado por Fons Elder. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.
- [2] COSENZA, Ramon M., GUERRA, Leonor B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- [3] DEL PRETTE, Z. A. P., e DEL PRETTE, A. *Psicologia das Habilidades Sociais – terapia e educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.
- [4] DUCHASTEL, Alexandra. *O caminho do imaginário: o processo de arte-terapia*. São Paulo: Paulus, 2010.
- [5] FOUCAULT, Michel, 1926-1984. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970*. 24ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- [6] MCGUINNESS, Diane. *Cultivando um leitor desde o berço: a trajetória de seu filho da linguagem à alfabetização*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- [7] ROGERS, Carl R. e FARSON, Richard E. *Active Listening*. Manfield Centre-USA: Industrial Relations Center-University Of Chicago, 2015.
- [8] ROGERS, Carl R. *Grupos de encontro*. 9ª edição, 2ª tiragem. São Paulo: Editora WMF Martins-Fontes, 2019.
- [9] ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa*. 6ª edição - 5ª tiragem. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- [10] ROGERS, Carl R. *Um jeito de ser*. Reimpressão. São Paulo: E.P.U., 2020.
- [11] SILVA, Simone Simões. *O papel da arte-educação no desenvolvimento da subjetividade nas relações socioemocionais*. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.8, n.1, p. 1160-1170 jan. 2022.
- [12] URRUTIGARY, Maria Cristina. *Arteterapia: a transformação pessoal pelas imagens*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

Capítulo 2

Evasão escolar e afetividade: As motivações da evasão escolar

Andréia dos Santos Martins de Oliveira

Gislaine Schon

Josevam Lopes do Nascimento

Marcus Nascimento Coelho

Resumo: Este artigo, através de uma revisão bibliográfica (metodologia), pretende abordar a questão da Evasão Escolar sob a perspectiva da afetividade como uma filosofia de trabalho de uma determinada entidade, isto quer dizer que embora reconheça a priori a importância da afetividade entre o professor e o aluno, de alunos para com alunos, ou mesmo da família com a escola, nos moldes desta reflexão entende-se a afetividade como uma filosofia de inclusão a ser desenvolvida por toda a instituição. Partindo dos conceitos expostos pelos pensadores Patto (1999), Forgiarini (2007), Martins (2015), Piaget (1980), Vygotsky (2004) entre outros (quadro teórico), e usa os dados provenientes do INEP para a percepção da evasão escolar tanto no Brasil quanto em Mato Grosso, traçar um quadro que estabeleça parâmetros para uma ação institucional que seja capaz de minimizar a evasão escolar. Para concluir que não são as ações pontuais (professor – aluno; aluno professor) que estabelecem uma escola afetiva, mas sim uma filosofia de trabalho que perpassa a estrutura organizacional de cima para baixo e de baixo para cima e que esta estrutura de gestão apesar de não conter todas as variáveis da evasão consegue reverter o seu quadro com sucesso com mais sucesso que os outros modelos. (resultados e discussões).

Palavras-chave: Evasão Escolar, Afetividade, Gestão Empática.

1. INTRODUÇÃO

Este tópico elenca as principais motivações para a evasão escolar na modalidade do ensino regular, tem fundamento na questão social do país que aponta para uma má distribuição de renda e para um conceito marginal de fracasso escolar e de qualificação para o trabalho que foi se desenvolvendo por séculos na história social e da educação brasileira, de acordo com Patto (1999) apud Forgiarini (2007), a evasão escolar está diretamente vinculada a desigualdade social que impera na sociedade brasileira

Os destinatários deste diagnóstico foram, mais uma vez, as crianças provenientes dos segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola. (FORGIARINI, 2007, p. 8)

Esta linha de “explicação” obliterou uma outra linha de investigação que traz explicação para a evasão escolar a de que a estrutura e funcionamento da escola e a qualidade do ensino seriam seus principais responsáveis, porém esta linha de explicação, segundo Patto (1999) apud Forgiarini (2007) apenas escondem “o insucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional. (PATTO, 1999 apud FORGIARINI, 2007, p. 9).

Nesta linha desenvolve-se uma forte tendência social de fazer do pobre o depositário de todos os defeitos e os adultos dessa classe eram tidos como mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes.

Assim, segundo essa teoria, a dificuldade de aprender reside na deficiência do oprimido. Esta compreensão resultou numa série de ações que prometia uma igualdade de oportunidades impossíveis através de programas de educação compensatória que já nasciam condenadas ao fracasso, quando partiam do pressuposto de que seus destinatários eram menos aptos à aprendizagem escolar. (FORGIARINI, 2007)

Estas ações desenvolvidas com base na teoria da deficiência cultural implicaram na idealização de uma escola compensatória que supostamente reverteria às diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes menos favorecidas seriam portadoras, resultando na reafirmação das deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar.

Até os anos 80, as tentativas de explicação das dificuldades de aprendizagem tinham como meta culpar, principalmente, o sujeito que sofria o fracasso e a sua família, como se fossem seres inertes, soltos no tempo e no espaço. Raras vezes o foco dos estudos voltou-se para a instituição escolar como um dos fatores determinantes deste problema. Mas, quando o fizeram, também foi num sentido de atribuir à culpa a esta e a quem nela trabalha, não a relacionando com o contexto social e político.

Neste sentido, Patto (1999) apud Forgiarini (2007) em seu livro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”,

rompe com os estereótipos do racismo, da medicalização e da carência cultural, chamando a atenção para a necessidade de avançar na busca de possibilidades da superação do fracasso, analisando-o como parte de um contexto sócio-político que apresenta muitas contradições, uma vez que está fundado nos ideais liberais em que foi estruturada a sociedade capitalista que vivemos, ideais estes que atribuem o sucesso do indivíduo ao mérito próprio, ao esforço de cada um e quem não o consegue é porque não se esforçou o bastante, pois as oportunidades são iguais para todos. (PATTO, 1999 apud FORGIARINI, 2007, p. 9)

Estabelece-se, então a configuração de estereotipar o fracasso escolar sobre a falta de esforço pessoal do indivíduo, quando, na realidade o fracasso é fruto do projeto político, que perpassa a filosofia de ação da própria instituição escolar.

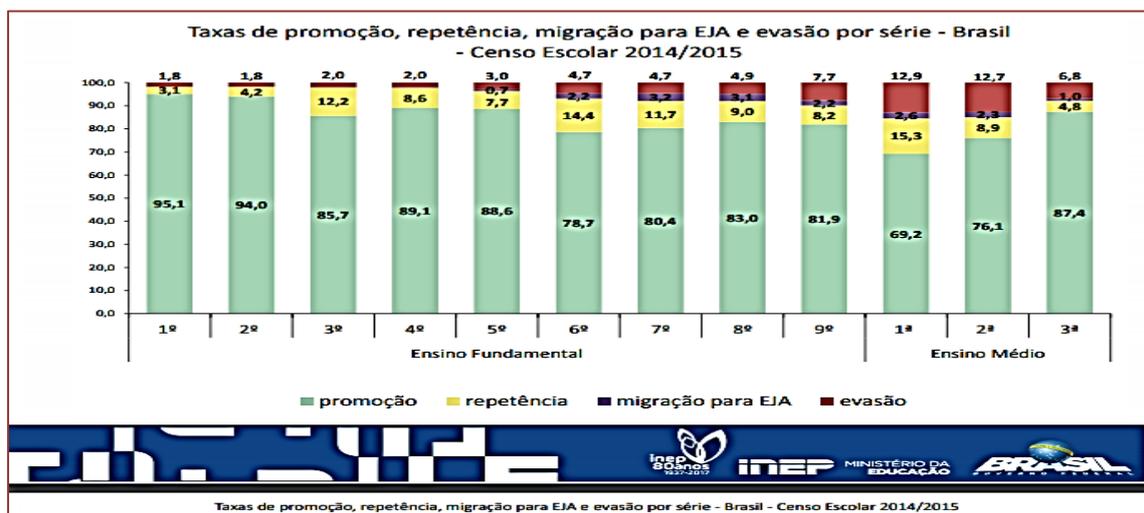
Deste modo, em conformidade com Martins (2015),

[...] manter os alunos em sala envolve permitir que eles conciliem as aulas com o trabalho e os afazeres domésticos. Também é preciso lidar com o fato de muitos já terem estudado e parado, o que requer cuidados em dobro para que não desistam novamente. (MARTINS, 2015. p. 12)

sendo, diante desta estrutura muito presente em todas as realidades sociais do Brasil, Martins (2015) em função de pesquisa realizada a partir de dados nacionais, elenca quatro razões essenciais para evasão: primeiro, horário incompatível com 31% dos casos; dificuldade ou perda de interesse pelas aulas com 37% dos casos; distância entre a escola e o local de morada com 24% dos casos e outros motivos com 8% dos casos.

Os dados a seguir são dos anos pré-pandemia, os dados de 2020, 2021 sobre evasão devem ser relevados diante de condições exógenas que impossibilitam qualquer conclusão mais precisa.

O INEP apresenta os seguintes dados:



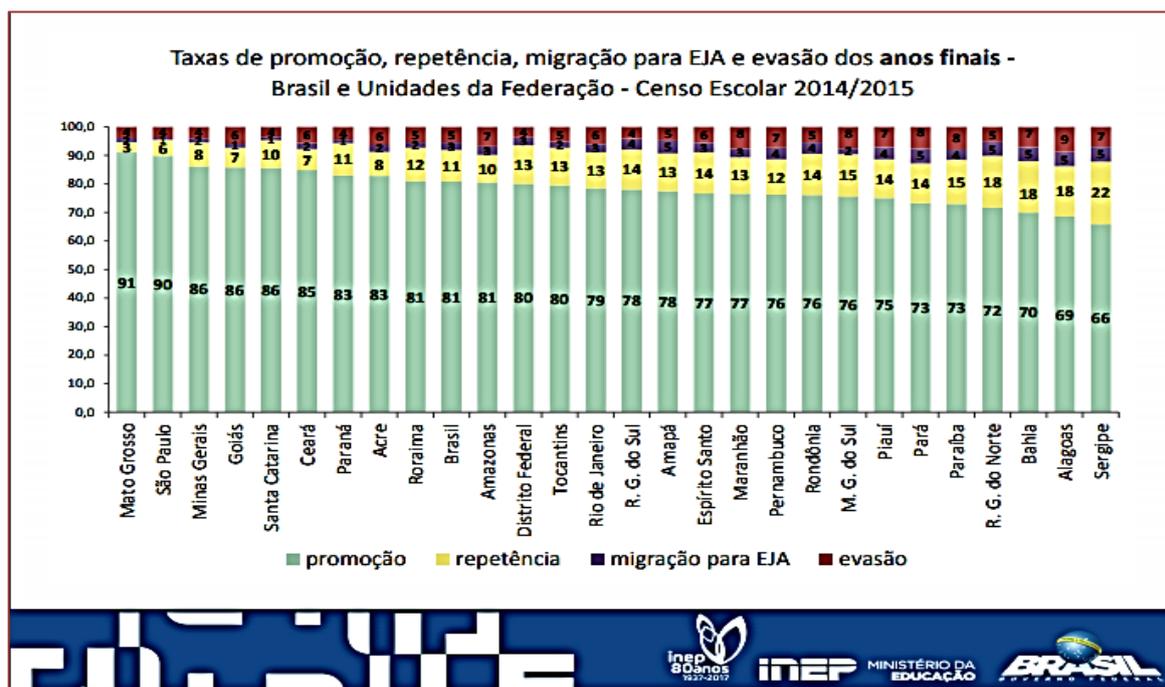
Fonte: Censo escolar. INEP, 2017¹

Observa-se claramente que, à medida que os anos fundamentais finalizam a evasão aumenta. No caso específico do Mato Grosso há um fato importante que deve ser mencionado, pois, à medida que o ensino fundamental finaliza, período de 9 anos onde não há reprovação exceto por uma excessiva quantidade de faltas, inicia-se o ensino médio, com notas e reprovações, caso não atinjam uma média estabelecida. Talvez esse seja um dos motivos do aumento da evasão nessa fase, o mesmo fenômeno ocorre nos anos iniciais da segunda etapa, já no terceiro ano a taxa diminui drasticamente, talvez nesse caso a taxa diminua porque já conseguiu se adaptar ao novo sistema e já está quase na etapa final, a explicação mais razoável para este fenômeno se deve as condições motivacionais destes anos específicos.

Outra característica em relação ao Mato Grosso que pode ser apontada como um dos motivos que contribuem com a evasão é em relação ao suporte que a escola ciclada deveria disponibilizar ao educando para suprimir sua defasagem de aprendizagem, o que não ocorre, ou ocorre de maneira insatisfatória e consequentemente com o passar do tempo o estudante se sente sem “forças” para continuar e muitas vezes suas condições sociais (como já comentado) o obrigam a sair da escola já que dominou as primeiras letras e um diploma de conclusão feito em três meses pode ser conseguido facilmente em uma das “bancas de feira” educacionais.

O Gráfico seguinte mostra por estado como estão estas condições. Cabe ressaltar que o estado de Mato Grosso se destaca pelo número expressivo de aprovações e com um pequeno porcentual de evasão diante de outros estados, resultados seguido de São Paulo.

¹ Dados disponíveis em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf Acessado em 20/04/2021



Fonte: Censo escolar. INEP, 2017²

Com dados mais atuais o mesmo Instituto aponta que de acordo com o Censo Escolar 2018, 1 milhão e trezentas mil crianças deixaram de frequentar os bancos escolares em quatro anos, pelo segundo ano consecutivo registra-se queda no número de matrículas em 2018 foram registradas 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de Educação Básica da rede pública e privada. Isso representa uma redução frente às 48,6 milhões de matrículas em 2017. Entre 2014 e 2018, a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA) “perdeu” aproximadamente 1,3 milhão de alunos matriculados, apontam os dados do Inep.

O Brasil tem cerca de 2 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola. As maiores concentrações estão na faixa de crianças com 4 anos de idade, com 341.925 crianças fora da pré-escola e aos 17 anos, com 915.455 jovens.

O Ensino Médio é a etapa que registrou maior recuo, com 220 mil jovens a menos de 2017 para 2018. Essa queda ficou mais evidente nas redes estaduais, com redução de 197,1 mil alunos. Nas escolas da rede privada, a retração foi de 40 mil matrículas, de acordo com o Censo. Em 2018 foram registradas 7,7 milhões de matrículas, uma queda de 7,1% desde 2014.

A explicação para esse recuo estaria na passagem do Fundamental 2 para o Ensino Médio: há uma queda nas matrículas já no 9º ano do Ensino Fundamental, o que levaria à diminuição dos alunos que vão para a etapa seguinte. A redução foi de 8,3% de 2014 a 2018³.

Como é possível reverter este quadro? Este artigo analisa a proposta de uma escola que seja afetiva, porém o que vem a ser afetividade escolar?

A palavra “afeto” é originária do latim “afficere”, que tem como significado – afetar, causar impressão física ou moral, comover positiva ou negativamente (LALANDE, 1993).

No Dicionário Aurélio (2000), afetividade é a relação de carinho ou cuidado que se tem com alguém íntimo ou querido. É o estado psicológico que, permite ao ser humano, demonstrar os seus sentimentos e emoções a outro ser ou objetos. Pode também ser considerado o laço criado entre humanos.

À medida que o ser humano vai se desenvolvendo, vai também, despertando, apreendendo e assimilando hábitos, gestos, aprendizagens e sentimentos. A afetividade está entre estes. E, conforme Piaget (1980), o desenvolvimento afetivo acontece paralelamente ao cognitivo e exerce uma profunda influência sobre o intelectual.

² Dados disponíveis em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf Acessado em 20/04/2021

³ Dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/> Acessado em 13/05/2021

Assim, se o desenvolvimento afetivo se dá paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, as características mentais de cada uma das fases do desenvolvimento serão determinantes para a construção da afetividade. Logo, acredita-se que, as crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos do mesmo modo que assimilam as experiências às estruturas cognitivas.

Para a psicologia, afetividade é um termo que designa a sensibilidade que o ser humano experimenta perante determinadas alterações que acontecem no mundo exterior ou em si próprio.

Conforme Ferreira (2013), Afetividade é o conjunto dos fenômenos afetivos (tendências, emoções, sentimentos, paixões, etc.). Força constituída por esses fenômenos, no íntimo de um caráter individual.

Dessa forma, compreende-se que, o ser humano não nasce pronto, ele vai se constituindo através de suas relações sociais e familiares. E, dentro deste contexto, a afetividade é um conjunto de fenômenos psíquicos manifestados sob a forma de emoções ou sentimentos e acompanhados da impressão de prazer ou dor, satisfação ou insatisfação, agrado ou desagrado e alegria ou tristeza.

Piaget (1980), afirma que:

Vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização... Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão... O ato de inteligência pressupõe pois, uma regulação energética interna (interesse, esforço, facilidade). (PIAGET, 1980, p 16)

Com isso, pode se entender que, a afetividade é o fator que mais influencia o ser humano que, por sua vez, é composto de sentimentos, razão e atitudes, sendo o afeto, o que desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência.

Segundo Cabral e Nick:

A afetividade é uma palavra usada para definir não somente os afetos no sentido mais delimitado da mesma, como de tal forma os sentimentos ligeiros ou nuances de sentimentos de contentamento ou descontentamento. Já o afeto, é designado como sendo toda e qualquer espécie de sentimento e/ou emoção associada às ideias ou os intrincados de ideias. É decisiva para a percepção, o pensamento, a memória, as ações e a vontade, além de ser um ponto de relevância inquestionável para a harmonia e para o equilíbrio da personalidade humana. (CABRAL & NICK, 2009, p. 173)

Conforme Vygotsky (2004), as reações emocionais devem estabelecer o alicerce do processo educativo. Dessa forma, ele percebia a afetividade como sendo um ponto que precede a inteligência, ou seja, as relações sociais vêm antes da relação com o mundo físico. Por se preocupar principalmente com os aspectos do funcionamento do pensamento, Vigotsky é considerado um cognitivista. Porém, ao afirmar o equívoco da psicologia tradicional ao separar os aspectos intelectuais dos afetivos-volitivos, ele questionou o dualismo entre as dimensões afetivas e cognitivas.

Winnicott (2011), entende que, a afetividade assume um papel fundamental no desenvolvimento humano, determinando necessidades e interesses pessoais. Assim, ao desenvolver-se, o indivíduo transforma as necessidades afetivas em cognitivas e a integração afetividade-inteligência permite à criança atingir níveis de evolução mais elevados.

Dessa forma, as manifestações de afetividade exercem um papel fundamental no processo de desenvolvimento do aluno, seja ele, criança ou adolescente. A relação entre inteligência e afetividade, razão e emoção no desenvolvimento do indivíduo, no que diz respeito ao contexto da educação, estão inteiramente ligadas ao desempenho escolar. Pois, o desenvolvimento é um processo contínuo e a afetividade tem um papel imprescindível nesse processo, porque a ausência de uma educação que aborde a emoção tanto na sala de aula quanto na família traz prejuízos que não poderão ser corrigidos pela ação pedagógica, resultando em grandes dificuldades de aprendizagem por parte do aluno.

Para Locatelli “a autoestima do aluno se relaciona com a expectativa de seu professor.” (LOCATELLI, 2011, p. 39). Os educandos não podem ser rotulados. Isto somente prejudicará o processo ensino- aprendizagem e o afeto na relação professor- aluno.

Assim, vê-se que, um dos fatores que mais influenciam diretamente na relação professor-aluno é a postura

assumida pelo educador. Essa relação é intermediada pelas representações, ou seja, as imagens que uns fazem dos outros. Grande parte da maneira de ser da pessoa depende da forma como percebe e interpreta as ações e falas daqueles que a cercam. Esse é um princípio sempre válido nas relações humanas e afetivas, conseqüentemente, a totalidade do processo de ensino-aprendizagem.

A representação que o professor faz de seus alunos influi sobre o que pensa e espera deles. Essa representação leva o professor a valorizar uns alunos e a menosprezar outros; a ser complacente com uns e rigoroso com outros (LOCATELLI, 2011).

As imagens que são feitas do outro, isto é, as representações também atuam sobre os alunos. Ao depender delas, o apreço pelo professor será maior ou menor. A atenção ao que ele diz irá igualmente variar, bem como a importância dada à disciplina que ele leciona. Sendo assim, a relação professor- aluno pode variar muito dependendo da imagem que ele fizer sobre seu educando, aumentando ou diminuindo sua autoestima e seu afeto.

Para De La Puente (2008, p. 11):

Para criar um ambiente facilitador, o professor deverá comunicar à classe a sua atitude profunda de confiança nas suas capacidades de aprender; deverá aceitar a classe como ela é, com seus objetivos e seus desejos; deverá colocar-se à disposição do estudante interessando-se tanto pela dimensão emocional dos problemas como pela sua dimensão cognitiva.

O educador deve ser autêntico, expressando seus sentimentos e desejos de forma direta, deve demonstrar interesse e colocar à sua disposição recursos interessantes e estimulantes, para aguçar sua criatividade e sua vontade de descobrir, deve criar um clima afetuoso para promover a aprendizagem que é o produto de seu ofício.

Todavia, ter afeto pelos alunos não deve ser um alibi para deixar de cobrar que eles desempenhem seu papel de aprender, para baratear o conteúdo do ensino e omitir-se de estabelecer limites. O afeto precisa ter leveza e sutileza para não adquirir o peso do envolvimento possessivo que às vezes ocorre na relação entre pais e filhos. Segundo Amorim (2009), mesmo os melhores educadores podem ter dificuldade em ensinar os próprios filhos, porque a paixão mobiliza, mas não organiza.

Segundo Piaget, “se o papel da escola é o de promover a construção de determinados conhecimentos, é preciso que ela propicie interações onde os alunos participem ativamente de atividades específicas.” (PIAGET, 1980, p. 96)

Pode-se dizer que a escola é mais do que o lugar de transmissão dos conhecimentos sistematizados de uma geração à outra: ela é o lugar onde se criam novos conhecimentos e onde se cria uma cultura.

2. METODOLOGIA

A metodologia do artigo se deu por meio de revisão bibliográfica, com abordagem sobre a questão da Evasão Escolar sob a perspectiva da afetividade como uma filosofia de trabalho de uma determinada entidade, isto quer dizer que embora reconheça a priori a importância da afetividade entre o professor e o aluno, de alunos para com alunos, ou mesmo da família com a escola, nos moldes desta reflexão entende-se afetividade como uma filosofia de inclusão a ser desenvolvida por toda a instituição

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. Como afirma Freire:

O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor no exercício de minha autoridade. E mais, a prática educativa é: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 1999, p. 161)

Um educador comprometido com o pleno desenvolvimento dos educandos valoriza a construção do conhecimento, associa a tarefa às necessidades da classe e ao interesse dos alunos e mostra a eles o valor e a importância da aprendizagem.

Atualmente, com tantas inovações que se quer implantar nas escolas, não cabe mais na educação o papel de um professor dominador, autoritário e alheio aos sentimentos e emoções. O que se quer e precisa é de um professor reflexivo e crítico que compreenda as necessidades dos alunos.

Sendo assim, a escola se torna um espaço emancipatório e de aprendizagem mais significativa.

Para Morales:

Somos profissionais do ensino, nossa tarefa é ajudar os alunos em seu aprendizado; buscamos seu êxito e não seu fracasso, e a qualidade de nossa relação com os alunos podem ser determinantes para conseguir nosso objetivo profissional. (MORALES, 2009, p. 13)

Uma relação afetiva com os seus alunos, evidentemente, não implica diminuir a autonomia docente em sala de aula. Pelo contrário, a ênfase na emoção e na afetividade humana imprime ao professor a essência humanizadora de seu próprio ser. Quando o professor interage com os alunos de maneira afetiva, a aprendizagem se torna intencionalmente significativa.

Segundo Tisatto e Simadon, “todas as pessoas são merecedoras da confiança, da amizade e do respeito dos outros” (TISALTO & SIMADON, 2012, p. 42). Vive-se em relação com as outras pessoas nas diversas esferas da vida, cada uma com maneiras diferentes de perceber, de interpretar o que está ao seu redor. Saber lidar com elas é uma arte necessária ao sucesso de qualquer atividade humana.

As crianças, mais do que ninguém, precisam da ajuda do professor para uma interação com a escola e com outras crianças. Neste sentido, quando as crianças chegam à escola, precisam ser recebidas com amor, carinho, respeito e afeto. Cabe ao educador, respeitar e despertar a curiosidade dos seus educandos.

O aluno deve manifestar livremente sua opinião e até mesmo ser estimulado a fazê-lo sem medo de ser ignorado e/ou contrariado pelo professor. Sendo assim, o professor estará respeitando o aluno, de maneira participativa e afetiva, sem perder sua autonomia.

Ser educador requer muita responsabilidade, comprometimento e muito amor pelo que faz. Para que seu trabalho seja realizado com amor, é preciso que este profissional esteja se identificando e se sinta realizado em sua profissão.

Para Werneck:

É preciso que ele ame o que faz e o espaço físico em que trabalha, porque sua realização como pessoa não poderá construir-se estando embasada em ilusões, formas imaginárias, mas somente se estiver pautada na realidade concreta e iluminada pela esperança de que é possível mudar, confiança em si mesmo e certeza de que a estrada é longa e que, contudo, não a percorremos sozinhos. (WERNECK, 2002, p. 43)

A escola que cria um clima de afeto, simpatia, compreensão, respeito mútuo e democracia, ou seja, um lugar onde todos compartilhem suas experiências e opiniões proporcionam o envolvimento de todos os segmentos que dela fazem parte.

Nesse sentido, pode-se encontrar em Vygotsky (2004), a importância das interações sociais, onde ele ressalta a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem e, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo na constituição do seu eu. Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, ela vai evoluindo das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que a ajudarão a conhecer e controlar a realidade.

Assim, a escola desempenha um importante papel no desenvolvimento intelectual e conceitual das crianças, pois é ela que se apropria da experiência culturalmente acumulada, desenvolvendo o pensamento conceitual e a construção dos novos conhecimentos. Isso faz com que a escola deva partir do que a criança já sabe para, então, ampliar os seus conhecimentos. Nessa perspectiva, construir conhecimentos implica uma ação partilhada.

Conforme Vygotsky,

As interações sociais (entre alunos e professores) no contexto escolar passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitem o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objeto comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano (VYGOTSKY, 2004, p. 102)

Oliveira (2009), baseando-se em uma perspectiva vygostskiana, diz que o indivíduo internaliza o conhecimento através da interação com outros indivíduos e objetos existentes no seu ambiente sócio histórico. Ressalta a importância da mediação como condição necessária no processo de ensino e aprendizagem. A criança adquire as habilidades essenciais para sua sobrevivência na interação afetiva com as pessoas de seu contexto sócio cultural, demonstrando assim, a importância da afetividade na aprendizagem geral.

A responsabilidade da escola, diante de tais afirmações, é, portanto, proporcionar aos alunos oportunidades de evoluírem como seres humanos; o trabalho pedagógico deve fazer com que os alunos cumpram regras, impondo-lhe limites.

Desse modo Capelatto:

Algumas escolas preocupam-se apenas com a quantidade de informações que transmitem por meio de competição e do uso de modernas tecnologias de forma meramente burocrática e mercadológica. Afastam-se assim do ser humano, tratando os alunos apenas como número de registro. Com isso, apesar de dispor de um grande espaço onde os jovens passam metade do seu dia durante duzentos dias por ano, acabam por perder a oportunidade de ajudá-los a desenvolver a afetividade. (CAPELATTO, 2007, p. 14)

Assim, pensando, a escola não deve ser só um lugar onde aconteça a aprendizagem intelectual, mas um ambiente no qual se fortaleçam os sentimentos, se fale de amizade, da importância do grupo e de questões afetivas. Desse modo, “os momentos de afetividade vividos na escola são fundamentais para a formação de personalidades sadias e capazes de aprender” (CAPELATTO, 2007, p.14).

Se a escola não é apenas um ambiente de aprendizagem cognitiva, vale refletir sobre o pensamento de Dias (2007), que assinala que os currículos escolares brasileiros deveriam abordar a afetividade, e defender uma educação comprometida com a formação de pessoas livres, autônomas, responsáveis e amorosas. Para ela, o avanço da modernidade, a necessidade de sobrevivência, a mudança de papéis desempenhados pela família e as inovações tecnológicas trouxeram para a escola um novo homem, o qual necessita de uma formação baseada nos valores do grupo social.

Também, se o desenvolvimento da criança é inseparável do conjunto dos relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida na escola, como o aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual, ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento da criança.

Segundo Ribeiro e Jutras,

Os resultados positivos de uma relação educativa movida pela afetividade opõem-se àqueles apresentados em situações em que existe carência desse componente. Assim, num ambiente afetivo, seguro, os alunos mostram-se calmos e tranquilos, constroem uma auto imagem positiva, participam efetivamente das atividades propostas e contribuem para o atendimento dos objetivos educativos. No caso contrário, o aluno rejeita o professor e a disciplina por ele ministrada, perde o interesse em frequentar a escola, contribuindo para seu fracasso escolar. O professor que possui a competência afetiva é humano, percebe seu aluno em suas múltiplas dimensões, complexidade e totalidade. (RIBEIRO & JUTRAS, 2006, p. 67)

Pode-se entender então que, quando a afetividade não é trabalhada e desenvolvida, certamente irá causar obstáculos para o processo ensino- aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento do aluno. A aprendizagem implica sempre a construção do eu e do outro, articulada à construção do conhecimento. Assim a escola precisa investir em um processo de aprendizagem significativo e deve suscitar um ensino

capaz de estimular emocionalmente o aluno. Já que quando a aprendizagem ocorre envolta da afetividade ela é demonstrada de forma mais sólida, firme e prolongada. (VYGOTSKY, 2004 p. 121)

Assim, é correto dizer que, a afetividade não envolve somente a emoção. Além de, englobar toda a dimensão filosófica da emoção, envolve ainda, as questões relacionadas ao meio social, uma vez que, as relações afetivas são conduzidas através da interação constante dos indivíduos, dizendo respeito a todo o desenvolvimento do ser humano.

Amorim, afirma:

A emoção traz consigo a tendência para reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo, neste sentido ela é regressiva. Mas a qualidade final do comportamento do qual ela está, na origem, dependerá da capacidade cortical para retomar o controle da situação. Se ele for bem-sucedido, soluções inteligentes serão mais facilmente encontradas, e neste caso a emoção, embora sem dúvida não desapareça completamente, se reduzirá. (AMORIM, 2009, p. 77)

Quando se fala de afeto, isto inclui todas as habilidades cognitivas, como motora, psicológica, pois o afeto auxilia na aprendizagem do aluno, tornando-a mais produtiva e agradável.

Uma escola afetiva não é aquela que sendo complacente com o aluno mascara suas dificuldades de aprendizagem por meios legais como as aprovações automáticas e as recuperações programadas que nunca acontecem, as matérias de dependência que são postergadas até que da aprendizagem reste apenas uma folha de exercícios cuja resposta pode ser encontrada na Internet ou camuflada em conselhos de classe onde a gestão determina que não se pode atribuir conceitos menores do que seis, ou estabelece componentes avaliativos atitudinais que deveriam ser simplesmente obrigação (como bom comportamento, frequência, civildade para com seus pares) como componentes de matemática, português ou ciências, o que é uma obrigação de civildade grupal passa a ser um componente avaliativo específico para a aquisição de um aprimoramento técnico, em outras palavras, um aluno que recebe no boletim na média sete em matemática tendo como componentes desta avaliação dois pontos por disciplina, um ponto por frequência, mais um por participar de um projeto cultural sobre cultura afro o que realmente realmente foi diagnosticado de aprendizagem na área de matemática?

Uma escola afetiva se posiciona com o aluno para que se enfrente juntos as dificuldades apresentadas, não se posiciona como uma guardiã do saber onde o conhecimento precisa ser arrancado, mas como uma guia onde o aprendente possa se sentir orientado, acolhido, respeitado e devidamente cobrado como futuro cidadão e profissional em qualquer área que deseje.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais toma-se a liberdade de relembrar um acontecimento emblemático que apesar de não possuir nenhum registro científico ficou na memória desta autora como um exemplo paradigmático da operacionalização da teoria exposta.

Uma escola de periferia, muros altos, portões estreitos, rua sem iluminação, turno noturno, índices de evasão que beiravam a 90%, turmas sendo fechadas com três meses após serem abertas, e índices preocupantes de reprovação para os que permaneciam.

Com a mudança de gestão, foi iniciado um diagnóstico da situação, constatou-se que a maioria dos alunos eram provenientes da construção civil que terminavam suas tarefas por volta das seis, tendo uma hora para se higienizar, jantar e chegar na escola antes das sete, já que a inspetora rigorosamente trancava os portões às 19:00 em ponto, e para os alunos que chegavam atrasados restava esperar fora da escola na rua escura até a segunda aula, e a direção anterior para que os alunos tivessem que chegar na hora faziam questão de colocar nas primeiras aulas as aulas de matemática e português, além do que a cantina, como era tradição, só abria na hora do recreio e servia os fast foods tradicionais.

A primeira atitude da nova gestão foi trocar a inspetora transferindo-a para o turno da manhã, a nova inspetora acolhia os retardatários e os conduzia ao pátio iluminado onde eram convidados a esperar pela segunda aula, e enquanto esperavam podiam comprar a preço subsidiado um sopão feito pela cantina que agora permanecia aberta até o final da segunda aula, as aulas de português e matemática foram remanejadas sempre que possível para acontecerem a partir do segundo tempo e sem ficarem também no último, já que muitos alunos tinham que sair mais cedo para pegar o último ônibus, foi instalado também

em uma sala vazia uma creche para os filhos das mães que não podiam deixar seus filhos sozinhos em casa e como a escola não possuía recursos para contratar um profissional para esta função foi estabelecido entre as mães interessadas um rodízio de plantão e com a anuência dos professores a “plantonista” de ocasião recebia as devidas presenças.

Com estas medidas a escola não conseguiu zerar a evasão outros fatores alienígenas à sua estrutura ainda estavam presentes, porém em termos absolutos a evasão que em muitos casos beirava a 90% ficou na casa dos 15% e a escola passou a ser uma referência quando era estudo noturno, com fila de espera para matrícula neste período. Um final feliz e um belo exemplo em um cenário devastado pela incapacidade de estabelecer um processo empático entre o prestador de serviço (a instituição escola) e o fruidor (o estudante).

REFERÊNCIAS

- [1] CABRAL, A.; NICK E. Dicionário técnico de psicologia. São Paulo: Cultrix, 2009.
- [2] CAPELLATO, Ivan Roberto. Educação com Afetividade. In: COLEÇÃO JOVEM VOLUNTÁRIO, escola Solidaria. Brasília, 2007. Disponível em http://www.voluntariado.org.br/biblioteca/img/col_faca_parte_11.pdf> Acesso em: 15 maio 2021
- [3] DE LA PUENTE, Miguel. O Ensino Centrado no Estudante. 1 ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 2008.
- [4] DIAS, Marli Mendes. O lugar da afetividade no cotidiano escolar. São Paulo: 2007. Disponível em: http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_opinião.php?. Acesso em: 15 maio 2021.
- [5] DICIONÁRIO AURÉLIO. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Editora Nova Fronteira. cd-rom, 2000.
- [6] FERREIRA, Patrícia V. P. Afetividade e cognição. Disponível em www.psicopedagogia.com.br. Acesso em 15 de maio 2021.
- [7] FORGIARINI, S.A.B. Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. [artigo científico] Paraná, 2007.
- [8] FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- [9] LALANDE, André. Vocabulário técnico e crítico de filosofia. São Paulo: M. Fontes, 1993.
- [10] LOCATELLI, Iza. A Escola que dá certo. Revista TV Escola. Brasília: Secretaria de Educação a Distância do MEC, v. 37, n. 23, p.39, maio/junho.2001.
- [11] MARTINS, A.R. Sete passos para combater o analfabetismo. Revista Nova Escola, 2007. Disponível em: revistaescola.abril.com.br> Acesso em 10 maio. 2021.
- [12] MORALES, Pedro. A relação professor-aluno. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- [13] OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky. Aprendizado de desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2009.
- [14] PATTO, M. H. S. A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999
- [15] PIAGET, J. A psicologia da criança. São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL, 1980.
- [16] RIBEIRO, Marinalva Lopes e JUTRAS, France. Representações sociais de professores sobre afetividade. Estudos de Psicologia. Campinas, v.23, n.1, p.39- 45, mar 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci-arttext&pid>. Acesso em: 13/ 05/2021.
- [17] TISATTO, Nara Lúcia; SIMADON, Salette Siloé. Educação e Afeto. Revista do Professor. Porto Alegre, v. 18, n. 69, jan./mar. 2002.
- [18] VYGOSTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. Martins Fontes - São Paulo. 8 Ed. 2004.
- [19] WERNECK, Hamilton. Interações sociais em sala de aula. Revista do Professor. Porto Alegre, 2002, p. 49 jan./mar.
- [20] WINNICOTT, D.W. A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2011.

Capítulo 3

Reflexões sobre duas políticas públicas educacionais brasileiras destinadas a professores e alunos

Raimundo Coelho Vasques

Vera Cristina de Quadros

Resumo: Neste artigo, propõem-se algumas reflexões no anseio de compreender as reais intenções de duas políticas públicas brasileiras atuais, direcionadas a professores e alunos. A gestão da educação está intimamente ligada às políticas públicas no campo educacional por serem responsáveis pela sua transformação em ações concretas e que são implementadas pelos atores políticos através de instituições públicas para cumprirem uma função reguladora do estado. Dentre as políticas implementadas pelo governo brasileiro destinado a professores e alunos, traz-se à reflexão a *nova* política de formação docente proposta pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, recentemente instituída no país, e o sistema de Avaliação Externa implementado no país. Nosso olhar para a BNC-Formação e as avaliações externas, de larga escala, buscou evidenciar que algumas políticas educacionais que se apresentam como um meio de transformar as pessoas e a sociedade em algo melhor, através da educação, ao se concretizarem, na prática, podem prestar um serviço de deseducação, de formatação de indivíduos e não de formação de cidadãos e sujeitos conscientes e partícipes na construção democrática da história desse país. O desafio posto, especialmente a professores e gestores escolares, é de compreender a necessidade de se preparar e predispor a participar da construção de uma educação de qualidade, comprometida com uma formação de professores com diversos saberes, conhecimentos e competências bem como com a construção de um sistema que seja articulado entre avaliação externa e avaliação interna e que os seus resultados possam refletir em melhor ensino e melhor aprendizagem no chão das escolas e salas de aula brasileiros.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais; política de formação docente; BNC-Formação; política de avaliação externa.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva propor algumas reflexões sobre duas políticas públicas brasileiras atuais, direcionadas a professores e alunos. Sua relevância advém de nosso interesse em compreender as reais intenções dessas políticas e como permeiam as práticas docentes.

Nos últimos anos, a sociedade tem demonstrado um certo grau de insatisfação em relação aos resultados produzidos pela educação brasileira. Por isso, é necessário que essa insatisfação seja analisada de forma mais abrangente, não somente a partir do trabalho da escola e dos professores, de forma isolada, mas também como fruto de um conjunto produzido pelas políticas governamentais implementadas ou até mesmo pela falta delas.

Sabemos que a gestão da educação está intimamente ligada às políticas públicas no campo educacional por serem responsáveis pela sua transformação em ações concretas e que são implementadas pelos atores políticos através de instituições públicas para cumprirem uma função reguladora do estado.

Estas ações e estratégias que estão no bojo dos planos, projetos e diretrizes são utilizadas como política social em função dos interesses estratégicos dos agentes políticos. Bianchetti (2001 apud Esquinsani, et al., 2006), alerta que esses agentes utilizam as estruturas na qual exercem hegemonia e que essas políticas servem de acomodação, de ajuste social, para atenuar os conflitos sociais.

Essa política de bem-estar social patrocinada pelas ações de governo apresenta-se com um caráter redistributivo e compensatório, acomodando a disparidade que há entre trabalho e capital. Servem como forma de abrandar os efeitos das desigualdades sociais e da “inserção de cada cidadão no mercado de trabalho” (FARAH, 1984, p. 191 apud ESQUINSANI et al., 2006, p. 16).

Por esta razão, as políticas educacionais são desenvolvidas como parte das políticas sociais e elas se refletem nas características e funções propostas para o sistema educativo, que pode ser modificada para satisfazer as intenções dos projetos políticos hegemônicos.

Desta forma, propomo-nos à reflexão de duas políticas implementadas pelo governo brasileiro destinado a professores e alunos. A primeira enfoca a *nova* política de formação docente proposta pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, recentemente instituída no país. A segunda, por sua vez, diz respeito ao sistema de Avaliação Externa implementada no país que inicialmente ocasionou muita discussão e que, na atualidade, a sociedade tem aceitado sem maiores discussões, em virtude do nível de argumentos utilizados em seu favor.

2. REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE BNC-FORMAÇÃO

Nos contemporâneos discursos sobre educação escolar, reverbera o argumento de que os professores são importantes, fundamentais para a oferta de uma educação de qualidade para todos, seja no Brasil ou em qualquer outro país.

É fato que as mudanças nos conhecimentos, nas tecnologias e no mundo do trabalho, ocorridas especialmente no fim do século XX, geraram outras demandas às escolas e aos professores, suscitando movimentos nas políticas públicas e nas ações políticas de diversos países, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos professores (GATTI, 2008).

Tais mudanças têm chamado os professores a assumirem o papel de protagonistas da educação escolar. Em decorrência, a formação de professores entrou na pauta mundial, sendo um dos polos de referência do pensamento sobre a educação e a pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos (SACRISTÁN, 2000).

Também está na pauta brasileira, com o governo reconhecendo que, para assegurar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é necessária a revisão da formação inicial e continuada dos professores, haja vista que eles são fundamentais para o sucesso dos alunos (BRASIL, 2017). No entanto, essa *revisão* engendra a implementação de políticas educacionais voltadas aos professores que sejam multifacetadas, amplas e articuladas, que abarquem a formação inicial e continuada, mas também questões como os planos de carreira, a remuneração, a valorização desses profissionais, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas e as formas de organização do trabalho escolar (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

No Brasil, as contemporâneas políticas educacionais de formação de professores da Educação Básica (FPEB) constituem uma área estratégica de intervenção para que se alcance a desejada qualidade da

educação que ainda representam um dos grandes desafios para a gestão pública. Se, de um lado, reconhece-se o papel dos professores na construção dessa qualidade; de outro, tem-se claro que os professores não são os únicos responsáveis pela melhoria da qualidade da educação brasileira.

Da caleidoscópica política de FPEB, o foco de nossa reflexão está na recém-chegada Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), estreitamente atrelada à BNCC.

Conforme a Lei nº 9394/96 (LDB), no Art. 62, a FPEB deve acontecer em nível superior, em curso de licenciatura, admitindo a formação em nível médio, na modalidade Normal, para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo responsabilidade da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, em regime de colaboração, promover essa formação.

Em decorrência, o Estado criou políticas que legitimaram e legitimam o vínculo entre as Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras e as escolas, institucionalizando a profissionalização docente. AS IES assumiram importante lugar, como atores no campo da educação, em especial as públicas, para formar esse novo perfil docente, de nível superior. E, para dar conta da crescente demanda formativa, também foram firmadas parcerias com entidades privadas que, usando recursos públicos, ofereceram e oferecem formações iniciais a distância pelo Brasil afora (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020).

Obviamente que a elevação do patamar de formação para todos os docentes foi e é um avanço importante em vista da melhoria da qualidade da educação, pois

A qualidade dos docentes e o ambiente que criam na sala de aula, excluídas as variáveis extraescolares, são fatores decisivos que explicam os resultados de aprendizagem dos alunos, o que significa que as políticas orientadas a melhorar a qualidade da educação só podem ser viáveis, se os esforços se concentrarem em transformar com os docentes, a cultura da instituição escolar. Por sua vez, sem o concurso dos professores, nenhuma reforma da educação terá sucesso. (UNESCO, 2007, p. 15 apud GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 28)

Tanto que uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024, a meta 15, visa assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, mediante a garantia de uma política nacional de formação dos profissionais da educação em regime de colaboração entre os entes federados (BRASIL, 2020).

De acordo com o relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE (BRASIL, 2020), recentemente divulgado, da meta de 100% professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam, até agora foi alcançado: 54,8%

para Educação Infantil, 66,1% para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 53,2% para os anos finais do Ensino Fundamental e 63,3% para o Ensino Médio. Esses percentuais ainda se encontram distantes da meta de 100%, necessitando ser incrementado para se alcançar a meta até 2024.

Para além da meta quantitativa de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam, a LDB define que os currículos dos cursos de formação devem ter por referência a BNCC (BRASIL, 1996, Art. 62, § 8º).

A BNCC assume explicitamente o discurso da competência, a desenvolver nos alunos, apresentando o

[...] conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7, grifo nosso)

No entanto, se a educação tem como horizonte a formação humana de modo integrado (BRASIL, 1996, Art. 2º), se intenta qualificar para o trabalho bem como preparar para o exercício da cidadania assim como o pleno desenvolvimento do educando, não deveria transcender à questão da competência? Conforme Souza e Pestana (2009, p. 133), o discurso de competência presente nessas políticas educacionais subordina a educação somente, aos novos modelos de articulação produtiva, às suas demandas socioeconômicas, “[...] além de revelar uma compreensão do sujeito de forma idealizada e não situada, camuflando as contradições e desafios a serem enfrentados pelo setor educacional, especialmente na formação docente”.

É uma visão de competência descontextualizada, que acaba imputando ao professor toda a responsabilidade pela qualidade do ensino. E, infelizmente, o que se vê no advento da BNC-Formação é que ela toma o mesmo pressuposto por base, ao afirmar que

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores. (BRASIL, 2019, grifo nosso)

A centralização das políticas de currículo já estava na agenda do Estado brasileiro, garantida desde 1988, no Art. 210 da Constituição Federal, reafirmada na LDB (Art. 9º, inciso IV e Art. 26, § 1º) e efetivada com a aprovação da BNCC. A Base nasce sendo concebida como integrante da política nacional de Educação Básica, apresentando-se como *a referência nacional* para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios bem como das propostas pedagógicas das instituições escolares. Além disso, é referência para o alinhamento de políticas e ações, “[...] em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2017, p.8).

Observamos o caráter centralizador do currículo nacional, abrindo seus tentáculos sobre a formação docente. Assim como a BNCC veio para superar a fragmentação das políticas educacionais, tendo em vista a qualidade da educação, as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de professores para a Educação Básica e a BNC-Formação vem garantir a implantação da BNCC (BRASIL, 2019, Art. 1º, parágrafo único). Constatamos, pois, que a *nova* política de formação não é tão nova assim!

Habemus base, habemus currículo, habemus BNC-Formação... uma formação docente que determina que o licenciando deve desenvolver as competências gerais previstas na BNCC, bem como as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes (BRASIL, 2019, Art. 2º); uma organização curricular dos cursos destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica que esteja em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC (BRASIL, 2019, Art. 7º).

Não negamos a importância e a pertinência de ser competente quanto aos conhecimentos específicos a serem ensinados na Educação Básica (objetos de conhecimento e habilidades de cada área do conhecimento) e de como podem ser ensinados. No entanto, consoante a Gatti, Barreto e André (2011, p. 35), “não só o que se entende como o que deve ser ensinado e aprendido na educação infantil e no ensino fundamental e médio confere, em princípio, feição própria aos cursos que habilitam os docentes ao exercício da profissão”.

O discurso centrado nas competências afirma ter em vista os processos de ensino-aprendizagem. Não obstante, o modelo de gestão das políticas de currículo mostra-se centrado nos resultados, nas competências a serem mesuradas, não se mostrando particularmente preocupado com os processos. Corre-se o risco de institucionalizar uma formação engessada, dependente do currículo oficial brasileiro, embora facilmente regulada pelo Estado, especialmente, pelas avaliações em larga escala já instituídas (Sistema de Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional do Ensino Médio e Exame Nacional de Cursos, incluído no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior).

Desse modo, assim como as redes e as escolas podem escolher o caminho que quiserem, mas têm de chegar aos resultados esperados, igualmente ficam atreladas as IES. A esperança é que as IESousem ao implantarem as novas diretrizes curriculares e que os futuros professores possam desenvolver e mobilizar diversos saberes docentes (TARDIF, 2002), no exercício da profissão docente.

3. POLÍTICAS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS: NECESSÁRIAS REFLEXÕES CRÍTICAS

Desde 1988 vem-se implantando no Brasil avaliações de larga escala no sistema educacional que se destinam a investigação sobre a qualidade da educação brasileira em seus diversos níveis.

São utilizados variados instrumentos de coleta e de interpretação de dados, de acordo com parâmetros científicos atuais. Essas avaliações, tem desempenhado um papel muito significativo nas Políticas Públicas educacionais pelo governo brasileiro. Porém, na visão de Luckesi (2011), no mundo acadêmico, muito se tem questionado o seu valor pedagógico, devido, principalmente, não ter assumido um caráter de diagnóstico para servir de subsídio em sua melhoria. Apesar disso, os governantes continuam aplicando como uma das principais referências para mensurar a qualidade da educação no país.

Apesar das polêmicas que provocaram em suas implementações iniciais, seu emprego está se enraizando na cultura educacional da sociedade brasileira. Aceita-se como algo que apresenta muito rigor e exigência sem questionar-se sobre os seus efeitos negativos. Talvez por essa razão, sua utilização política tem sido tão poderosa e contínua.

Por outro lado, há argumentos negativos por alguns estudiosos por produzirem possíveis aumentos das desigualdades entre alunos e entre escolas. Não admitem a possibilidade de sua utilização, da forma como vem sendo desenvolvida, para aferir a qualidade das aprendizagens dos nossos alunos.

São duas posições antagônicas que parecem estar mais recheadas de crenças, concepções, valores e ideologias do que conhecimento técnico. Apesar da avaliação externa estar vinculada as decisões políticas e ideológicas, não se pode ignorar sua contribuição quer na utilização dos seus resultados, quer nas suas relações com as avaliações internas nas escolas.

As avaliações internas, de natureza formativa proposta pelos professores, devem servir para orientar a aprendizagem dos alunos. Porém, tem se constatado que a forma como têm sido produzidas, na maioria das vezes, não tem servido como garantia de melhor aprendizagem para os alunos, resultando em baixo desempenho, como demonstram as estatísticas oficiais. Ou seja, não é qualquer avaliação interna que serve pra avaliar a qualidade das aprendizagens.

Um das razões apontadas por Luckesi (2011), são provenientes da forma como alguns professores denominam o que denominam de avaliação. Na verdade, o que estão propondo são instrumentos com caráter de exames que servem apenas para julgar e classificar o aluno.

A literatura tem evidenciado que professores e escolas têm demonstrado uma certa dificuldade de transformar o processo avaliativo num processo de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

O nível de credibilidade dos instrumentos propostos nas avaliações internas é baixo, devido uma variedade de dificuldade que encontram para propor práticas avaliativas com mais consistência e validade, que resultem em uma forma de aprender mais e melhor. Para Hoffmann (2012), isso é um reflexo do que o professor está trazendo de sua bagagem de formação inicial, onde aprendem reproduzir modelos ultrapassados.

Ao reportar-se sobre a temática polêmica, Moretto (2003) afirma que os instrumentos avaliativos ora utilizados em nossas escolas, só alcançarão sucesso quando o professor atribuir critérios, parâmetros e objetivos de forma clara. Num processo eficiente de ensino. Deve-se envolver o aluno no processo de construção do saber e, para que isso ocorra, é necessário que estejam atrelados a significados, relacionando-se às experiências dos alunos.

O professor deve também contemplar outros aspectos essenciais na elaboração dos instrumentos. Para Moretto (2003), é necessário a contextualização, na qual o texto de cada questão deve falar por si próprio e conduzir o aluno na elaboração da resposta, ou seja, não deve ser apenas ilustrativo.

A parametrização, que consiste na indicação dos critérios de correção de forma clara e precisa. A exploração da capacidade de leitura e de escrita do aluno, colocando textos que obriguem que o aluno leia para chegar à resposta, como também elabore respostas que evidenciem sua aprendizagem.

A proposição de questões que ultrapassem a simples transcrições de informações e exijam operações mentais mais complexas, demonstrando o que o aluno aprendeu.

As avaliações externas também não estão isentas de dificuldades, por apresentarem problemáticas em diversos campos (técnico, pedagógico, político e social). Apesar de reconhecidos avanços nos meios de produção e elaboração técnica para analisar os seus resultados, é necessário também a análise das suas reconhecidas vantagens e seus efeitos positivos.

Em seguida, apresentamos alguns aspectos de cunho positivo e negativo que devem servir de exemplos para uma análise crítica sobre a utilização dos mesmos.

3.1. ALGUMAS PONDERAÇÕES SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS: AS DE NATUREZA POSITIVA

Face a constatação que avaliações internas das escolas têm sido produzidas com instrumentos avaliativos considerados no mínimo questionáveis, e o fato de sabermos mais sobre os resultados das avaliações externas do que das internas; Fernandes (2007), propõe que os resultados produzidos pelas avaliações externas podem apresentar um efeito moderador e contribuir para a melhoria da validade e das consistências das avaliações realizadas no âmbito das escolas pelos seus professores.

A escola e os professores, na visão de Fernandes (2007), no momento que utilizam exemplos, estrutura de elaboração e dos resultados das avaliações externas, acabam sendo induzidas e motivadas a proporem práticas inovadoras de ensino e de avaliação. Para o autor, é uma oportunidade de proporcionar aos seus alunos o desenvolvimento de habilidade e competências mais complexas, contribuindo para que tenhamos uma educação que contribua de forma eficaz para o desenvolvimento do pensamento.

Essas avaliações podem servir também para dar um *feedback* sobre a qualidade do desempenho da escola, dos professores, dos alunos e dos gestores escolares. Sendo assim, deve servir como um instrumento de mobilização para que se vislumbre novas implementações de práticas pedagógicas e novas formas de organizações escolares mais eficientes.

3.2. ALGUMAS PONDERAÇÕES SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS: AS DE NATUREZA NEGATIVA

O argumento comumente utilizado para justificar a presença das avaliações externas no sistema educacional brasileiro é a alegação que os seus resultados apontam os caminhos para a melhoria da qualidade da educação ofertada.

Têm-se constatado, que um dos seus efeitos provocados é o “estreitamento ou afunilamento do currículo que consiste na tendência de os professores ensinarem o que consideram que vai ser perguntado nos exames”. (FERNANDES, 2019, p.79).

As escolas atribuindo significativa importância apenas no que é cobrado nas avaliações externas, na dimensão científica, deixam de dar ênfase também em atividades que desenvolvam no aluno a dimensão humana, o resto é totalmente ignorado ou tratado de forma superficial.

Essas avaliações têm interferido diretamente no que é ensinado e no como é ensinado em nossas escolas. O processo de seleção de metodologias realizadas pelo professor priorizada as tarefas semelhantes àquelas que constam nos exames. O que geralmente predomina nas salas, são exercícios simulados que são utilizados para treinamento. Além disso, esses exercícios geralmente já foram utilizados em provas anteriores, em outros exames e em outras instituições. Muitos professores, sequer, se dão o trabalho da sua elaboração como forma de aproximação e adaptação com a realidade concreta da vida do aluno e de suas dificuldades e necessidades.

Essas práticas, na visão de Fernandes (2019, p. 79) contribuem para que o aluno ao deparar-se com esse tipo de avaliação, os resultados que eles conseguem podem não traduzir de forma segura aquilo que ele sabe e é capaz de fazer, devido essa forma mecânica exploradas em sala de aula. Em várias ocasiões, é possível que acerte uma questão sem que haja verdadeiramente aprendizagem sobre o assunto em questão.

Importa salientar também, que os próprios professores sofrem pressões para garantirem boas notas dos alunos. Isso tem tido como efeito “um número de professores que consideram que os exames acabam por facilitar as suas tarefas, pois, permitem-lhe identificar o que é importante ensinar e, assim, focarem-se nos conteúdos curriculares que são objeto de exame” (FERNANDES, 2019, p. 80).

Com a decisão de ensinar para o exame e não para a formação de cidadãos, com o foco na classificação, deixa-se de criar reais possibilidades para que os alunos tenham oportunidade de vislumbrar aprendizagens mais abrangentes, mais significativas.

Em outra perspectiva, quando o professor não atua de forma crítica, acaba produzindo uma forma de desvalorização de sua própria capacidade técnica e conseqüentemente, degradação de sua carreira profissional. Por vezes, são usados para difundir e não percebem que os “rankings produzidos através das classificações geram comparações entre escolas e professores e que podem igualmente ter efeitos nefastos nas relações entre instituições e entre profissionais” (FERNANDES, 2019, p.80). Se as escolas, alunos e professores vivenciam experiências sociais, econômicas e pedagógicas diferentes, qual o critério para comparar os resultados e práticas? Todos partem das mesmas condições?

Para Fernandes (2019, p.81) há ainda outro importante aspecto a ser ressaltado é que

as avaliações externas não estão diretamente relacionadas com a melhoria das aprendizagens dos alunos. Na verdade, os seus principais propósitos têm fundamentalmente a ver com ações tais como: a) verificar ou controlar se os conteúdos previstos no currículo são ensinados e aprendidos pelos alunos; b) utilizar os resultados obtidos pelos alunos como forma de “pedir contas” e/ou

de responsabilizar os professores e as escolas; c) certificar as aprendizagens e/ou competências demonstradas pelos alunos[...].

É importante mencionar também, que isso tem contribuído muito para que escolas e professores deixem de observar os aspectos positivos apresentadas pelas avaliações externas.

A implantação, a execução e o aperfeiçoamento do sistema nacional de avaliação da educação são ações necessárias. Porém, o uso restrito dos resultados tem a ver com essa pouca aceitação. Ou seja, o sistema aplica o exame, classifica alunos e escolas e os únicos responsáveis pelo fracasso sempre são a escola e os professores, nunca aparece a falta de políticas públicas mais eficazes pelo sistema educacional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso olhar para a BNC-Formação e as avaliações externas, de larga escala, buscou evidenciar que algumas políticas educacionais que se apresentam como um meio de transformar as pessoas e a sociedade em algo melhor, através da educação, ao se concretizarem, na prática, podem prestar um serviço de deseducação, de formação de indivíduos e não de formação de cidadãos e sujeitos conscientes e partícipes na construção democrática da história desse país.

Essas políticas não nasceram de decisões coletivas, envolvendo os diversos atores sociais implicados. Em nome da democracia representativa utilizada no Brasil, professores e comunidades escolares elegem seus representantes para os representarem, mas, no exercício de seu mandato, nem sempre as intenções das políticas públicas e do projeto de sociedade que defendem são de fato, o que seus eleitores almejam e/ou necessitam.

Por isso mesmo, é mister termos sempre presente que as políticas educacionais refletem intenções e são contextualizadas e historicizadas. Decorrem de correlações de forças sociais, políticas, econômicas e culturais que estão em permanente tensão e, por isso mesmo, mudam ou são mudadas.

O desafio que está posto é compreendermos a necessidade de nos prepararmos e predispormos a participar da construção de uma educação de qualidade, comprometida com uma formação de professores com diversos saberes, conhecimentos e competências a fim de poderem propiciar as aprendizagens de seus alunos, bem como participar da construção de um sistema que seja articulado entre avaliação externa e avaliação interna, que contribua de maneira eficaz para que haja uma interlocução entre as duas e que e que seus resultados possam refletir em melhor ensino e melhor aprendizagem no chão das escolas e salas de aula brasileiros.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**: educação é a base. Texto base, anexo à Resolução CNE/CP Nº 2/2017. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 fev. 2018.
- [2] BRASIL. Base Nacional Curricular Comum: educação é a base. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/>
- [3] BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.
- [4] BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 02 set. 2018.
- [5] BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- [6] BRASIL. Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de
- [7] Educação – 2020 [recurso eletrônico]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6935276>. Acesso em: 03 jul. 2020.
- [8] BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 2º de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file#:~:text=CONSELHO%20PLENO->

RESOLUC3%87%C3%83O%20CNE%2FCP%20N%C2%BA%20%2C%20DE%2020,DE%20DEZEMBRO%20DE%202019%20(*)&text=Define%20as%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais,B%C3%A1sica%20(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 15 jan. 2020.

[9] ESQUINSANI, R. S. S. et al. Gestão e políticas educacionais: do que estamos falando, mesmo? Aportes teórico-conceituais para delimitação de termos. In: CAMARGO, I. (Org). Gestão e política da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

[10] FERNANDES, D. Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. *Linhas Críticas*, Brasília, v.25, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24579>>. Acesso em: 07 jul 2020.

[11] FERNANDES, D. A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.3, p. 581-600, set./dez. 2007. Disponível em:< <https://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a13v33n3.pdf>>. Acesso em 07 jul 2020.

[12] GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

[13] GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

[14] HOFFMANN, J. M. L. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

[15] LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

[16] MORETTO, Vasco. Prova: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

[17] OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. *Pro-Posições*, Campinas, v. 30, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100508&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>.

[18] REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020. Disponível em:<<http://www.revformacaodocente.com.br>>. Acesso em: 07 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbfp.v%vi%i.289>

[19] SACRISTÁN, J. G. O currículo: Uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

[20] SOUZA, C. P.; PESTANA, M. I. A polissemia da noção de competência no campo da Educação. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, EdUFMT, v. 18, n. 36, p. 133-152, 2009.

[21] TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 5ª e. Petrópolis: Vozes, 2002.

Capítulo 4

Filosofia e educação cidadã⁴

Gilmar de Souza Barbosa Vasconcelos

Resumo: O presente artigo pretende estabelecer uma abordagem teórico-filosófica acerca da importância do ensino de filosofia para a formação do cidadão conforme estabelecido na justificativa para seu ensino nas leis da educação nacional. Nesse intuito traz para a discussão filósofos conhecidos na área educação, a exemplo de: Platão, Hegel, Deleuze e Félix Guattari entre outros. Partindo das reflexões feitas por tais filósofos desenvolve-se no texto argumentos que põe em evidência a atual situação do ensino de filosofia e ainda elabora sugestões que apontam para uma atividade filosófica que esteja comprometida cada vez mais com aquilo que a filosofia de fato é especialista, ou seja, com o jogo de criação-compreensão de conceitos. Uma proposta de ensino de filosofia que trabalhe a conceptualização como forma de colaborar com a educação real do cidadão se mostra imprescindível. Pois, a filosofia como matéria de ensino está entranhavelmente ligada à sua história e as questões metodológicas do seu ensino. Assim, procuramos desenvolver uma abordagem do tema que visa tratar de modo panorâmico sobre como se realizou, e como tem se realizado, o ensino de filosofia nas escolas de nível médio no Brasil. Também se propõe discutir algo que se mostra de grande relevância diante das atuais necessidades de justificativas para a presença da filosofia no Ensino Médio, pois a mesma traz em seu cerne a discussão acerca da importância que a filosofia tem no âmbito da formação do cidadão e qual o seu papel nesse processo. Desse modo, aborda-se na sua fundamentação teórica o processo de formação das leis que determinaram sua saída e seu regresso como disciplina aos currículos escolares nos estabelecimentos de ensino do país. Essa pesquisa revela-nos o papel que a filosofia teve, e o que ela tem, atualmente, no processo de educação básica do cidadão.

Palavras-Chave: Educação, Filosofia, Conceitos.

⁴ Trabalho apresentado em primeira versão no IV CONEDU, com o título "A importância da filosofia para uma formação cidadã."

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe como objetivos tratar dos assuntos que dizem respeito ao fazer pedagógico, especificamente em relação ao ensino de filosofia no Ensino Médio. Objetiva-se discutir algo que se mostra extremamente relevante no atual cenário de mudanças na estrutura do Ensino Médio, onde vez por outra surge a necessidade de se apresentar justificativas para a retirada ou permanência da filosofia.

A partir disso, através do método de pesquisa bibliográfico visitando as obras e observando as discussões de autores clássicos e teóricos da filosofia e da educação, procura-se demonstrar a importância que a filosofia tem no âmbito da formação cidadã, e qual, o seu papel nesse processo. No que diz respeito à fundamentação filosófica essa atividade aborda as questões referentes ao “ser cidadão”, e num segundo momento mostra-nos a importância da conceptualização como objeto da filosofia sendo algo que lhe é inerente e, portanto, necessário à sua atuação.

2. O CENÁRIO DAS LEIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para começar observemos o processo de formação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento importantíssimo para o bom desenvolvimento da educação no país; os quais são elaborados a partir da análise das sugestões de docentes de Universidades públicas e particulares, técnicos de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como de instituições representativas de diferentes áreas do conhecimento, especialistas e educadores. O mesmo, surge como resultado de todas essas discussões e propostas que contribuem para a elaboração-reelaboração do currículo escolar, que por algum motivo não atenda mais as necessidades político-sociais da sociedade.

Desse modo, partindo do entendimento de que as mudanças e evoluções que ocorreram no conhecimento, no que diz respeito às produções e relações sociais em geral, demandavam uma renovação no currículo escolar brasileiro, tendo em vista que o modelo tecnicista, então vigente, de educação não mais satisfazia as demandas sociais da época, qual seja, da década de 1990; período em que efetivamente se revelou essa nova necessidade, oriunda do surgimento das novas tecnologias, as quais são constantemente superadas, e que, portanto exigem não mais uma formação especializada que acumule conhecimentos em determinada área do saber, mas uma formação que permita ao cidadão dialogar e interagir com as mais diversas áreas do saber. É desse contexto social que emerge a proposta de uma formação geral do cidadão, não mais específica como foi nas décadas anteriores.

Diante da necessidade evidente de uma reforma nos Parâmetros Curriculares Nacionais que atendesse as demandas sociais da população; tendo-se depois de muitos debates acerca desse assunto, elaborado as reformas necessárias; agrega-se em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que trouxe em seu escopo mudanças significativas, pois segundo pode-se constatar em seu conteúdo “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social”. (BRASIL, Lei nº 9.394, 1996, art. 1º, inciso 2º).

Observadas essas mudanças no cenário das leis da educação brasileira, podemos então partir para o desenvolvimento do tema proposto, qual seja, “A importância da filosofia para uma formação cidadã”. Uma vez iniciado o processo de mudança, o cenário da educação no Brasil nunca mais seria o mesmo, pois diante da necessidade de uma formação geral que permitisse ao educando uma leitura crítica do mundo fez-se necessário à reintrodução de disciplinas como filosofia e sociologia que já apresentavam sua importância na LDB de 1996. Vejamos como o conhecimento desses saberes já aparece como necessários na formação do cidadão que deveria ter “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, Lei nº 9.394, 1996, art. 36, inciso 1º, Item III). E introduzidas definitivamente em 2008, através da Lei (BRASIL, Lei nº 11.684, 2008, art. 1º, Item I) que altera o art. 36 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), as quais passam a vigorar da seguinte maneira: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, Lei nº 11.684, 2008, art. 1º, Item IV).

Vimos então que diante do panorama da educação pragmática e tecnicista vividos no Brasil, o ensino de filosofia tem sua importância evidenciada pela obrigatoriedade de sua presença no currículo do ensino médio.

3. PRESENÇA/AUSÊNCIA DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NAS DÉCADAS DE 60 E 70

Muito se têm especulado a respeito da retirada da disciplina de filosofia dos currículos de ensino durante a Ditadura Militar, a qual se estabeleceu no Brasil a partir de 1964, os argumentos de que a causa de sua retirada esteja ligada a sua prática crítica e opinativa, a qual teria sido considerada, segundo acreditam alguns, subversiva, são as mais frequentes, como encontramos na maioria das literaturas que abordam à temática durante esse período, por exemplo, no livro *A filosofia e seu ensino Caminhos e sentidos* (2009), o professor René J. T. Silveira faz uma citação do professor Álvaro Valls, da Universidade Federal do Rio Grandedo Sul evidenciando o exposto, veja

Na época da ditadura e da ideologia profissionalizante do capital humano, a filosofia foi considerada subversiva e inútil. Não se desejava um pensamento crítico para a juventude [...] Os melhores professores foram cassados, a filosofia desapareceu dos vestibulares, as disciplinas dogmáticas e ideológicas trataram de preencher o espaço antes aberto à discussão crítica. (VALLS, *apud*, SILVEIRA, p. 53, 54).

Esse pensamento é defendido quase unanimemente, mas, existem outros que discordam quanto a tal justificativa, apelando para motivos diversos, os quais, não estariam ligados necessariamente a sua postura subversiva, esses, argumentam que a filosofia teria sido removida do ensino médio por não atender as demandas da política econômica estabelecida no País. Assim pensa a Professora Maria C. Simon, da Universidade Santa Úrsula – RJ:

Muito já se discutiu sobre as razões que teriam levado ao afastamento do ensino da filosofia do 2º grau. Na opinião de alguns, seria a “ameaça” que o ensino da filosofia passou a significar dentro do nosso contexto sociopolítico vigente a partir de 1964. Mas será que, realmente, esse ensino, tal como era ministrado nas escolas de 2º grau no Brasil, significava uma ameaça? É pouco provável. Talvez. Essas pessoas tenham se esquecido do papel submisso que, de modo geral, a filosofia desempenhou no Brasil e lembrem-se apenas de privilegiar o seu lado crítico e libertador. (SIMON, *apud*, SILVEIRA, p. 53).

Agora, deixando as querelas que dizem respeito à retirada da filosofia do Ensino Médio voltamo-nos para o que tivemos de concreto em toda essa discussão: a retirada da filosofia dos currículos, independentemente dos por quês. Possivelmente encontremos uma justificativa para o afastamento da disciplina de filosofia, bem como de outras das conhecidas ciências humanas, no plano desenvolvido pelo País, para propiciar o desenvolvimento e a segurança; conhecido como Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND), que se baseava na tese de que, segurança interna e desenvolvimento econômico de um país não podem ser concebíveis separadamente. Para que o sistema político que estava no poder desenvolvesse seus projetos, agiam regidos por conceitos e princípios doutrinários, aos quais, a disciplina de filosofia não se submetia servilmente. (Cf. *Ibid*, p. 56, 57).

Essa postura levou o Governo a adotar um sistema de ensino voltado basicamente para a profissionalização do cidadão, retirando dos currículos disciplinas humanísticas como filosofia, que por conta do processo instaurado no País e a vigente intensificação de acumulação de capital parecia sem utilidade.

Diante do exposto fica evidenciado que embora a retirada da disciplina de filosofia do ensino médio brasileiro não esteja ligado ao seu caráter subversivo, tendo em vista que o ensino de filosofia no Brasil deixava muito a desejar, o fato é que de alguma maneira incomodava e parecia empecilho aos planos do Governo Militar.

4. O PAPEL DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

A filosofia ressurgiu, assim, depois de décadas, com a tarefa de colaborar com a formação do cidadão e desenvolver nele a criticidade e o pensamento próprio, desse modo, cumpriria o que seria proposto para a formação dos alunos do ensino médio pela LDB 9.394/96, que diz que ao concluir o ensino médio o jovem deve ter conhecimentos que sejam capazes de lhes possibilitar “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual, e o pensamento crítico” (BRASIL, Lei nº 9.394, 1996, art. 35, Item III). Na obra: *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e proposta* (2007, p. 18, 19), completa: “Quando tratamos do tema do ensino da filosofia na educação

média, como sempre chamados a justificar sua razão [...] para garantir o desenvolvimento da criticidade do estudante [...] garantir uma interlocução entre as diversas disciplinas”.

Para satisfazer ao pragmatismo presente na educação brasileira e em seus parâmetros esses dois vieses parecem ser suficientes. No entanto, podemos observar ainda na mesma obra “penso que essas duas justificativas, muitas vezes tomadas em conjunto, são complicadas e mesmo perigosas” (*Idem*). Observando que a criticidade possivelmente não é exclusividade da filosofia e, portanto, não pode ser o argumento que justifique seu retorno para o ensino médio, embora seja evidente que a crítica é uma das principais características da filosofia. Portanto, esses vieses são aceitáveis enquanto justificativas legais, mas devem ser refletidas por professores e alunos se, de fato, correspondem ao papel e a importância da filosofia para a formação do cidadão.

Gallo, ainda levanta outro problema ao lembrar que a Lei nº 9.394/96 (LDB) tenta instrumentalizar a filosofia com o fim de estabelecer a cidadania. Ele argumenta que “instrumentalizá-la numa política educacional pode significar, pois, sua própria morte” (GALLO, 2007, p. 20). Como, então, poderíamos justificar a presença da filosofia no ensino médio? Para ele “pela própria caracterização desse nível de ensino” (*Idem*), pois: “[...] sabemos que o ensino médio é conhecido como a etapa terminal da formação abrangente do educando. Ora podemos falar em três grandes áreas do conhecimento humano, fundamentais em todo processo educativo, constituído pelas ciências, pelas artes e pelas filosofias.” (*Idem*). Aqui o autor cita o pensamento de dois grandes filósofos: Gilles Deleuze e Félix Guattari que em uma obra produzida em parceria, a qual, traz como título “O que é a filosofia?” afirmam que “arte, ciência e filosofia são as três potências do pensamento à medida que permitem o exercício da criatividade.” (DELEUZE; GUATTARI, *apud*, GALLO, 2007, p. 20).

Como podemos observar somente uma educação que enfatize essas três potências do conhecimento é capaz de permitir experiências distintas de pensamento criativo, pois só assim teremos condições de fugir do nosso currículo de ensino médio absolutamente científico. Os jovens estudantes precisam saber manter o equilíbrio entre os conhecimentos, aprendendo a pensar por meio da filosofia, através dos seus conceitos.

Uma vez que possamos oferecer a oportunidade aos estudantes de conhecer essas três potências do saber e desenvolver um equilíbrio entre elas, significará proporcionar-lhes, talvez, a única oportunidade de encontro com essas experiências. “Daí a importância da presença da filosofia no ensino médio, ela se constitui numa experiência singular de pensamento”. (GALLO, 2007, p. 21). Podemos perceber que embora Gallo afirme que as justificativas para o ensino de filosofia como previstas pela lei sejam perigosas, pois parecem querer instrumentalizá-la, não reprova a valorização da filosofia na formação do cidadão. O que ele tenta, ao fazer algumas críticas, é mostrar que quanto a isto, a filosofia não é um instrumento, mas uma área do conhecimento humano que juntamente com os conhecimentos das ciências e das artes possibilita experiências singulares de pensamento criativo. Pois o ensino da filosofia tem seu papel importante enquanto criadora de conceitos, vejamos:

[...] assim, o conceito não deve ser procurado, pois não está aí para ser encontrado. O conceito não é uma ‘entidade metafísica’ ou um ‘operador lógico’, ou uma ‘representação mental’. [...]. Se o conceito é o produto, ele é também produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos; e, sobretudo, produtor de acontecimentos, na medida em que é o conceito que recorta o acontecimento, que o torna possível. (GALLO, 2003, p. 51, 52).

Assim, na defesa de um ensino de filosofia voltado para a formação de conceitos, Gallo acredita que poderá essa mesma filosofia, de maneira efetiva, contribuir para a formação do cidadão.

5. REFLEXÕES FILOSÓFICAS ACERCA DO ENSINO DE FILOSOFIA

Durante nossa jornada vimos analisando sobre a importância da filosofia para a formação do cidadão, interessa-nos, agora, conhecer um pouco do que vem a ser o conceito “cidadão”. Partindo da definição mais simples encontrada em nossos dicionários podemos sinteticamente falar que, cidadão é o indivíduo no gozo de todos os seus direitos. Essa definição não parece ser a mais adequada filosoficamente falando, pois se fossemos tratar o termo sob o olhar da filosofia teríamos certamente outros problemas filosóficos. No entanto, parece satisfazer ao que sugere a LDB quando diz, conforme a Lei nº 9.394/96 (BRASIL 1996, 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”.

Sendo assim, podemos entender que a educação capacita cidadãos para serem atuantes em sua sociedade, daí a importância do conhecimento filosófico que o ajudará na tomada de decisões a partir de princípios éticos e morais que possibilitarão, então, o gozo completo de sua cidadania. Como aparece na LDB (BRASIL, Lei nº 9.394, 1996, art. 36 inciso 1º, Item III) que sugere “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Chamamos a atenção, agora, para o caráter formador da filosofia desde os tempos mais antigos. Começando pela República idealizada por Platão na Grécia Antiga, onde podemos ver com clareza a valorização da educação e em especial do ensino de filosofia para aqueles que governariam a cidade, tendo seus estudos principados na mais tenra idade passando pelo estágio infanto-juvenil, onde o ensino se iniciava com a educação musical e física, entre outras, as quais precederiam então, o conhecimento dialético. Pois, como acreditava, um cidadão que não tivesse conhecimento filosófico, não poderia governar o Estado, (Cf. PLATÃO, *Rep.*, *passim*); o que poríamos dizer, contextualizando: não teria condições de exercer sua cidadania.

Vimos ainda, a importância que o mesmo atribuiu à filosofia em todas as suas obras, mas, aqui queremos remeter-nos à apenas uma, em especial, intitulada *A República*, onde trata de assuntos pertinentes à formação de uma cidade justa e da formação dos cidadãos dessa cidade. Nesse sentido ele desenvolve suas ideias acreditando que uma das principais atitudes a serem consideradas seria justamente a instituição de um sistema educacional diferente da que vigorava em seus dias; vejamos o que ele mesmo nos diz: “Quando são adolescentes e crianças, devem empreender-se uma educação filosófica juvenil, cuidando muito bem dos corpos, em que desenvolvam e adquiram virilidade, pois eles estão destinados a servir a filosofia.” (PLATÃO, *Rep.*, VI. 498 b). Portanto, como percebemos claramente, a filosofia desde os tempos mais antigos já figurava como uma das bases da educação do cidadão.

A função da filosofia e dos outros conhecimentos nos dias de Platão parece em sua essência, com os da filosofia, arte e ciências nos dias atuais, pois quanto ao objetivo de tornar o cidadão dialético possibilitando o conhecimento do sumo bem e, portanto de uma vida justa, pode ser comparado àquilo que é proposto no ensino médio através do ensino de filosofia na atualidade. Pois, que é preparar o jovem para a autonomia intelectual e pensamento crítico, bem como para o exercício da cidadania se não, dialética? O processo do conhecimento estabelecido através do diálogo entre todas as disciplinas, potencializando o educando ao exercício da cidadania por meio da aplicação coerente dos métodos e conhecimentos aprendidos e desenvolvidos durante sua formação possibilitando que viva em sociedade, compreendendo e fazendo-se compreender, interagindo e estabelecendo relações harmoniosas que o permitam desfrutar do pleno exercício de sua cidadania.

Podemos perceber claramente, que a filosofia fora e sempre será importante para a formação do cidadão, resta-nos apenas refletir se a forma como tem sido ensinada corresponde a sua história, pois como nos diz o professor Geraldo Balduino Horn “a filosofia está visceralmente ligada ao seu passado” (HORN, 2000, p. 1).

Refletindo sobre o pensamento de Hegel acerca do ensino de filosofia, Horn salienta que para Hegel só podemos ter algum conhecimento de filosofia quando estudamos a história da filosofia, pois como Hegel diz: “[...] não se pode aprender a filosofar sem aprender a filosofia, do mesmo modo como só se aprende a pensar quando se aprende os conteúdos do pensamento” (HEGEL, *apud*, HORN, 2000, p. 9). Diante do exposto por Horn sobre a posição de Hegel quanto ao ensino de filosofia percebemos que os conteúdos de filosofia, bem como de todas as demais disciplinas, devem ser considerados importantes no processo de formação, pois não se pode em nome de uma “educação moderna” desprezar a história do pensamento e as ideias produzidas durante séculos. Precisamos aprender a estudá-las de forma crítica, com um olhar investigativo e procurar desenvolver novos pensamentos e ideias a partir dessas, pois este é o processo que a filosofia nos permite através do diálogo com os outros e consigo mesmo (aprimorar e desenvolver nossas ideias).

Tendo em vista, que o pensamento hegeliano quanto ao ensino de filosofia é que o mesmo centra-se, no estudo da própria história da filosofia; contudo, estudar filosofia e seus conteúdos não implica em estagnação do pensamento, nem improdutividade intelectual, pois como vimos a preocupação que ele tem é justamente que o jovem possa pensar filosoficamente e desenvolver sua própria originalidade não desvalorizando, contudo as ideias e pensamentos desenvolvidos no passado, mas que trabalhe, mesmo que dando outros aspectos de entendimento e compreensão dessas, a partir de determinados pressupostos estabelecidos filosoficamente.

6. A IMPORTÂNCIA DA CONCEPTUALIZAÇÃO FILOSÓFICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Podemos chamar, então, para esse diálogo, dois outros filósofos contemporâneos muito importantes, que também escreveram sobre o papel da filosofia e a importância dessa disciplina para a formação do cidadão, Deleuze e Guattari, tentando estabelecer uma possível relação entre o pensamento destes com o de Hegel e até mesmo com o de Platão, pois se a filosofia é fundamental para a formação do cidadão como vimos em Platão, e para a aprendermos devemos levar em consideração toda a sua história como sugere Hegel, podemos então colocar em questão a principal característica da filosofia apresentada por Deleuze e Guattari, que segundo defendem, trata-se do conceito. Pois como observam, a filosofia traz em suas características em primeiro lugar, o pensamento conceitual, em segundo, o caráter dialógico, e em terceiro, a postura crítica e radical. Contudo o que Deleuze e Guattari argumentam é que, quanto ao caráter dialógico e a postura crítica radical, são encontrados também em outras áreas do saber, no entanto, quanto ao conceitual é intrínseca a disciplina de filosofia visto que:

[...] o filósofo é amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produto. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos [...] criar conceitos sempre novos é o objetivo da filosofia. É porque o conceito precisa ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que têm sua potência e competência [...] os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados, ou antes, criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os cria [...] Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos? (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13, 14).

Trazendo o professor Sílvio Gallo de volta ao diálogo, ele ainda nos lembra de que é importante observar “que o que Deleuze e Guattari chamam de conceito não é exatamente aquilo que estamos acostumados” (GALLO, 2003, p. 23) e continua, pois para eles “conceito é uma forma racional de equacionar o problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido”. (*Idem*), ou seja, é a partir do que se conhece na história da filosofia e fazendo filosofia como vimos em Hegel, e também a partir daquilo que se constrói através do diálogo entre saberes como vimos em Platão, que os conceitos são estabelecidos. “Importa que cada estudante possa passar pela experiência de pensar filosoficamente, de lidar com conceitos criados na história, apropriar-se deles, compreendê-los, recriá-los e, quem sabe, podemos então concluir a partir dos pensamentos dos filósofos citados no presente trabalho, que o papel e a importância da filosofia para uma formação cidadã, vai muito além do que sugere os Parâmetros Curriculares Nacionais ou do que está presente na LDB. A filosofia possibilita àqueles que a conhecem a oportunidade, não apenas, de criticar o mundo, ou poder viver em sociedade de forma cidadã. Possibilita a magnífica chance de conhecer e mudar não o mundo, mas conhecer e mudar-se a si mesmo.

7. CONCLUSÃO

Diante de tudo que vimos no decorrer dessa reflexão que fizemos sobre o ensino de filosofia no ensino médio no Brasil, podemos concluir que temos ainda muito a aprender tendo em vista que a presença dessa disciplina nos currículos escolares foi (e atualmente vimos isso) muito oscilante, e isso causou muito prejuízo à educação. Observamos também que a filosofia no Brasil sempre se mostrou subserviente as ideologias e privada de sua criticidade inerente ao filosofar.

O retorno e permanência oficial dessa disciplina nos currículos do Ensino Médio do Brasil possibilita uma nova oportunidade para que se desenvolva de forma crítica e independente firmando-se como de fato é, ou seja, pensamento atuante, pensamento que pensa.

Todo o trabalho apresentado mostrou-nos que o ensino de filosofia ainda é muito deficiente, mas as possibilidades estão sendo aproveitadas e a cada dia os desafios são vencidos. Assim esperamos que a Filosofia cumpra seu dever para com a formação cidadã de cada aluno.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal no 4.024/1961. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/htm. Acesso em: 07 jul. 2016.
- [2] BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1: Acesso em 27 jul. 2017.
- [3] DELEUZE, G.; GUATTARI, F. O que é a filosofia? Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- [4] GALLO, Sívio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, R.; GOTO, R. (Orgs.). Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007.
- [5] GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Orgs.). Filosofia do ensino de filosofia. Petrópolis: Vozes, 2003.
- [6] KOHAN, W. O. (Orgs.). Filosofia no ensino médio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- [7] HORN, G. B. A presença da filosofia no Ensino Médio brasileiro: uma perspectiva histórica. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs.). Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis: Vozes, 2000.
- [8] Do ensino da filosofia à filosofia do ensino: contraposições entre Kant e Hegel. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/geraldobalduinohorn>. Acesso em: 08 jul. 2017.
- [9] PLATÃO. A República. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.
- [10] Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte VI – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, MEC/SEMTEC, 1999.
- [11] SILVEIRA, R.; GOTO, R. (Orgs.). A filosofia e seu ensino caminhos e sentidos. São Paulo: Loyola, 2009.

Capítulo 5

Pensar a docência: A reflexão teórica como estratégia de formação continuada na prática da problematização de projetos

Rodrigo Guimarães Pinho

Resumo: Este artigo é parte de reflexões desenvolvidas a partir da atuação no componente curricular Projeto Arquitetônico IV, ministrado pelo autor, no Curso de Arquitetura e Urbanismo das Faculdades Integradas Três Lagoas – AEMS. O estudo tem por objetivo analisar os procedimentos de ensino desenvolvidos no trabalho docente. A metodologia baseou-se no relato de experiência apoiada nas temáticas da pedagogia de projetos por meio da problematização, como uma estratégia de metodologia ativa do processo de ensino/aprendizagem, a partir de uma abordagem interacionista-construcionista, refletindo as técnicas adotadas na referida disciplina por meio da revisão bibliográfica. Os resultados apresentam-se de maneira analítico-reflexiva, uma vez que possibilitou um novo entendimento do exercício docente por meio do aprofundamento conceitual e revisão da prática pedagógica. Conclui-se que a análise reflexiva da atuação docente se caracteriza por uma perspectiva de formação continuada, necessária para o desenvolvimento da práxis profissional do professor, aliando teoria e prática no desenvolvimento de metodologias ativas.

Palavras-chave: Docência, Pedagogia de projetos, Problematização, Interacionismo, Metodologia ativa.

1. INTRODUÇÃO

Partindo do entendimento de PEREIRA; MARTINS (2002) que, a tarefa do professor consiste em trabalhar as informações para que sirvam de ligação entre a sociedade de informação e os alunos, possibilitando-lhes o desenvolvimento da capacidade reflexiva a fim de torna-los conhecedores de sua situação e agentes de intervenção na realidade, podemos apontar como desafios da educação superior contemporânea:

- 1) Evidenciar o papel da escola na sociedade, frente às constantes e aceleradas modificações que aquela vem sofrendo nos últimos tempos provocadas pela incorporação de novas tecnologias e o contexto econômico neoliberal;
- 2) Formar e selecionar melhor o professorado de modo a possibilitar uma maior profissionalização daqueles que serão recrutados para atender a demanda crescente por mão de obra vindas da sociedade atual;
- 3) Valorizar as prerrogativas da formação didático-pedagógicas dos professores para permitir uma ação mais reflexiva dos educandos frente ao volume de informações que estão a sua disposição por meio das tecnologias de comunicação.

Estes aspectos demonstram que a formação do professor para atuar na educação superior abrange desde sua aprendizagem do conhecimento disciplinar permeando o conhecimento do campo de atuação e deve se estender até uma formação continuada que pode ser exercida por meio de uma prática vinculada a uma constante ação reflexiva.

As práticas de ensino decorrentes das premissas levantadas por Perrenoud devem incentivar o desenvolvimento das competências a partir da escola, por meio da constante relação entre os saberes formais e a prática em situações concretas, fundamentadas na utilização de conteúdo mais concisa aplicado num tempo no qual os educandos possam exercitar seus saberes; resultando em oportunidades de desenvolvimento de habilidades para a vida prática por meio da ação e da reflexão.

As metodologias ativas de ensino/aprendizagem, objetivam a transformação dos educandos em protagonistas do processo. A fim de desenvolverem tais habilidades e ampliarem seu conhecimento na direção da formação de competências.

Neste sentido estar atento às tendências de atuação no ensino superior poderá manter o docente embasado teoricamente em sua prática profissional uma vez que “as tendências pedagógicas definem o papel da educação e do homem no mundo, na sociedade e na escola, o que repercute na prática docente em sala por meio dos elementos constitutivos que envolvem o ensinar-aprender”. (SCHEIBEL, 2016).

Em um curso de Arquitetura e Urbanismo as disciplinas apresentam com frequência aspectos teórico-práticos no desenvolvimento dos conteúdos, uma vez que a formação do profissional Arquiteto e Urbanista esta enquadrada na área das Ciências Sociais Aplicadas. No caso de uma disciplina de Projeto Arquitetônico várias são as habilidades e ferramentas que podem ser utilizadas pelos alunos no desenvolvimento das atividades. O ato de projetar requer abertura para o novo, para o não determinado e flexibilidade para reformular as idéias à medida que as ações planejadas evidenciam novos problemas e dúvidas. Partindo de um repertório adquirido de conhecimento que deverá ser ampliado pela busca da atualização a ser realizada na interação entre diversos agentes e contextos.

O objetivo deste estudo pressupõe uma reflexão sobre a prática docente, analisando os procedimentos de ensino constituintes do exercício profissional. Trata-se da reflexão das ações por meio do aprofundamento teórico, racionalizando o trabalho pedagógico articulador das atividades e conteúdos enquadrando-se no planejamento do ensino. Aplica-se a uma perspectiva de formação continuada que levou o autor a aderir ao curso de especialização em Docência e Gestão do Ensino Superior – EaD – da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE).

2. METODOLOGIA

O método investigativo adotado na pesquisa pressupõe a contextualização do processo de ensino desenvolvido pelo autor por meio da problematização apoiada na pedagogia de projetos referendada no levantamento de referencial teórico, realizado em livros e artigos referentes aos temas chave, abordados como fundamentação conceitual da análise. Após as leituras temáticas foi realizada uma reflexão sobre o desenvolvimento do ensino aplicado na docência por meio de uma relação dialógica entre a teoria e o fazer docente.

A análise dos resultados apresenta um entendimento fundamentado que caracteriza os principais aspectos educacionais envolvidos na experiência desenvolvida no componente curricular caracterizado; evidenciando a relevância dos procedimentos frente à contextualização do ensino superior na atualidade a partir das possibilidades tecnológicas e informacionais; e ainda apontando frestas de melhorias e atualizações que poderão ser implementadas no exercício docente.

3. RESULTADOS

A seguir são apresentados: o contexto do ensino no qual se desenvolve a prática educacional e a fundamentação teórica levantada na pesquisa bibliográfica a partir dos quais se efetua a análise reflexiva.

3.1. RELATO DO PROCESSO DE ENSINO E SUA FUNDAMENTAÇÃO

Os procedimentos de ensino aplicados em componente curricular constam na matriz educacional do Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo das Faculdades Integradas Três Lagoas, vivenciada pelos educandos do 3º ano daquele curso superior, com carga horária total de 80 horas.

Inserir-se no eixo temporal vertical do curso em etapa na qual os alunos já possuem conhecimentos metodológicos básicos e certo repertório de informações referentes ao tratamento das questões relativas a projetos arquitetônicos a serem enfrentadas; vale ressaltar que o grupo de alunos situa-se imerso na sociedade da informação, porém com baixa adesão às práticas de leitura de livros e textos cientificamente elaborados.

A ação está pautada na pedagogia de projetos e para compreendê-la mais detalhadamente devemos lembrar que no Brasil a partir de 2001 passou a vigorar o Plano Nacional de Educação a partir da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, constituintes na nova e recém-aprovada Lei de Diretrizes de Base do Ensino Nacional, de acordo com registros no Ministério de Educação e Cultura.

Neste momento histórico, a pedagogia de projetos se apresentou a partir de práticas desenvolvidas desde a década de 80 do século XX aliadas ao impacto da revolução cognitiva no entendimento dos processos de ensino e aprendizagem. Agregou-se aquele contexto novas concepções a respeito do conhecimento e das tecnologias de processamento de informações.

Nas idéias de Edgar Morin, o desafio da educação estava no enfrentamento de “um problema de dupla face”: a do erro e a da ilusão; contra os quais os educadores deveriam pensar a sociedade em suas múltiplas estruturas articulando formas de saberes construídos e criar oportunidades para que outros saberes postos pela modernidade da sociedade pudessem contribuir na ressignificação da vida coletiva.

Para se compreender como pode ocorrer o trabalho por projetos o quadro 1 pretende identificar algumas características desta concepção epistemológica.

Quadro 1. Trabalho com Projetos: Características

Característica	Descrição
Ruptura com o esquema tradicional de ensino por disciplinas	o recurso da divisão do saber em compartimentos passou a se revelar como insuficiente ou desapropriado para enfrentarmos os desafios impostos hoje à construção do conhecimento, quer em âmbito geral, coletivo do desenvolvimento científico e tecnológico, quer no individual de cada aluno, em seu processo de formação através do sistema de escolarização.
Possibilidade de reunir o que já foi aprendido pelo aluno e o que pode vir a sê-lo nos vários campos do conhecimento	os projetos envolvem os saberes já acumulados pelos alunos e todo o potencial possível de novos conhecimentos a serem adquiridos. As possibilidades de abertura são ilimitadas, levando a escola a se projetar além de suas fronteiras, multiplicando os alvos de sua ação.
Construção de conhecimento pela investigação própria dos alunos	se o professor se preocupar em desenvolver nos alunos uma atitude permanente de indagação, com perguntas a respeito de problemas significativos e se eles forem estimulados a buscarem respostas, já teremos uma boa iniciação aos passos introdutórios de uma verdadeira pesquisa.
Articulação entre trabalho individual e coletivo e valorização de atitudes e comportamentos sociais	diferentemente da ótica individualista, que supõe o sucesso de cada um, isoladamente, a partir do domínio dos conhecimentos previstos e avaliados de forma tradicional, o trabalho por projetos privilegia a evolução de todo grupo, sem desconsiderar também o crescimento de cada um dos participantes. Todos aproveitam do alcance dos objetivos e do processo de atingi-los, em busca de aprendizagens significativas.
Combinação entre o trabalho escolar e o de várias outras instituições e agências	trabalhando com projetos, a escola multiplica as fontes de informação e de interação, seja na própria instituição como fora dela, na comunidade local, nacional e mundial, sem esquecer a mobilização possível e necessária das famílias, cuja contribuição tem ficado muito restrita à busca das notas, conceitos ou pareceres, especialmente quando os alunos apresentam problemas de aprendizagem e/ou de conduta. Além das famílias, são importantes nesse contexto as igrejas, os clubes, as associações profissionais, as empresas, as ONGs, as bibliotecas, jornais, rádios, TVs, a informática e as múltiplas linguagens que fazem parte do nosso contexto.

Fonte: Adaptado de Lüdke (2003).

Segundo Ventura (2002):

“A palavra ‘projeto’ aparece em campos diferentes como expressões múltiplas bem características de nossa época: projeto de pesquisa, projeto de vida, projeto da instituição, projeto pedagógico da escola, projeto de instalação profissional etc. Antes de entrarmos num detalhamento daquilo que entendemos por pedagogia de projetos de pesquisa dos alunos, desenvolveremos um pouco mais a gênese do conceito e seus fundamentos teóricos, além daquilo que já descrevemos sobre a cultura do aprender.” (VENTURA, 2002, p.38).

Em sua etimologia o termo projeto já contém uma intencionalidade, daquilo que ainda virá-a-ser; designando igualmente tanto o que será definido para ser realizado, quanto o que será feito para atingir aquele novo ponto. Essa dialética leva a muitas possibilidades de construção, dependendo de suas intencionalidades. Sendo que no contexto a ser avaliado destaca-se latentemente a oportunidade de trabalhar a interdisciplinaridade e a pluridisciplinaridade.

A disciplina inicia com a apresentação por parte do professor de um problema de ordem genérica: pensar uma situação relacionada a atividades humanas e o espaço necessário para sua ocorrência que poderá ser resolvida pela elaboração de um objeto arquitetônico cujo programa exija grandes vãos com problemas específicos de segurança e de controle ambiental; a partir do qual os educandos serão conduzidos a realizar uma investigação para escolher um assunto/tema que caracterize a problemática apresentada, possibilitando o desenrolar do processo de ensino e tornando-se a base teórica de justificativa para a resolução.

A problematização como fundamentação do processo de ensino e aprendizagem busca estabelecer um conhecimento crítico embasado num processo reflexivo no qual o ser humano pode perceber-se como ser histórico capaz de transformar o contexto sócio-cultural-político no qual está inserido. Uma vez que as tendências pedagógicas consistem no "modus operandi" desenvolvido pelo docente em ambiente de aprendizagem e envolvem o ato de ensinar e de aprender a partir de uma definição dos papéis do Homem e da Educação no contexto sócio-cultural-político.

Esta concepção está apoiada na relação dialógica entre educador-educando, agentes que interagem mutuamente no processo de conhecimento e atuam coletivamente "ainda que tenham níveis distintos de função, portanto de responsabilidades", segundo Paulo Freire (in: Scheibel, 2016).

De acordo com o autor a referida dialogicidade, essência de uma Educação Libertadora, concretiza-se através das características de colaboração, união, organização e síntese cultural; enquadrando-se numa pedagogia progressista libertadora como pondera Libâneo (1984):

“(...) a problematização como um dos passos para uma aprendizagem pautada na troca de experiências em torno da compreensão profunda sobre a realidade, motivada a partir de uma situação-problema identificada”. Ainda, segundo o autor, a problematização envolve o exercício da abstração, pela qual se procura atingir, por meio de reflexões sobre a realidade concreta, a razão de ser dos fatos (LIBANEO, 1984).

Esta perspectiva correlaciona-se com os objetivos das metodologias ativas; uma vez que, o educando pode se posicionar como agente de investigação das frestas de possibilidades na busca pelas resoluções e ainda permite a utilização dos recursos tecnológicos e conexões disponíveis. Desta maneira, atua-se no contexto histórico presente, que requer do docente e dos educandos uma abordagem mais dinâmica na formação.

Conforme explica SILVA (2021, p.63)

Não nos restam dúvida de que este novo tempo requer um espaço escolar não apenas democrático, mas aberto às novas possibilidades trazidas pelas tecnologias, afinal estamos cada vez mais conectados.

Neste sentido, trabalhar a problematização como metodologia de condução do processo de ensino aprendizagem integra-se a um raciocínio de reconhecer nos educandos potencialidades para desenvolver soluções, a partir da investigação conduzida por ele mesmo sobre a orientação do professor que atua pautado na estruturação direcionadora e realiza as intervenções e ajustes de rumos durante o desenrolar da produção do conhecimento.

Nesta concepção pedagógica: educandos e docente estabelecem uma ação relacional preparando o campo de aprendizagem para uma atuação interacionista entre o objeto e o sujeito.

Para a implementação do objeto arquitetônico deve ser escolhido um local dentro do contexto urbano para ser analisado “in loco” em suas características físicas, funcionais e plásticas, ou seja, aspectos objetivos e subjetivos devem compor a base de conhecimento sobre o campo no qual o projeto seria

proposto. A escolha do local fica sob responsabilidade dos alunos devendo a opção escolhida ser justificada em função da intencionalidade do projeto.

Os demais passos do processo de ensino são desenvolvidos em ambiente escolar caracterizado pela possibilidade de acesso a recursos computacionais, utilizados como meios de processamento das informações textuais e gráficas a serem compostas como partes da resolução ao problema de projeto apresentado pelo professor a partir da abstração dos dados iniciais coletados.

A partir de um alicerce pedagógico apoiado na prática de projetos como estratégia de condução das atividades do processo de ensino e aprendizagem, de modo que ao final desta experiência o educando passe de um determinado conhecimento menos organizado para um conhecimento mais organizado, pode-se delinear: de que maneira serão organizados os conteúdos e ações educacionais.

Uma vez iniciada a investigação o educador conduz a inserção de conteúdos direcionadores para abrir frestas de possibilidades sintático-semânticas e orientar o desenvolvimento das ações discentes promovendo: interações entre os alunos em equipe, o professor e a equipe e entre as equipes em momentos de apresentação e socialização das fases pontuais do trabalho.

Neste sentido a abordagem torna-se ferramenta para se atingir um conhecimento, conforme coloca Piaget: “toda a ênfase é colocada na atividade do próprio sujeito, e penso que sem essa atividade não há possível didática ou pedagogia que transforme significativamente o sujeito.” (in: SCHLEMMER, 2016).

Segundo Valente (1999, p. 141), o construcionismo “significa a construção de conhecimento baseada na realização concreta de uma ação que produz um produto palpável (um artigo, um projeto, um objeto) de interesse pessoal de quem produz” e promove ao educando aprender no processo de produzir, de questionar, de relacionar, incentivando novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento.

A abordagem interacionista – construcionista levou os educandos a se inserirem no meio de maneira que pudessem visualizar e extrair dados de uma realidade, a fim de perceber possibilidades de compreensão sobre o objeto de estudo, para posteriormente realizarem uma abstração e gerar um gesto criativo.

Neste modelo pedagógico, o professor se torna um mediador que deve orientar a investigação, articulando o processo e fazendo a exposição de unidades de matéria através da exposição. Na visão colocada por Becker “perfeitamente compatível com uma epistemologia crítica, desde que não seja entendida como condição suficiente de aprendizagem, mas como momento importante de um processo pedagógico ativo” (in: MAIA, 2016).

Assim, vemos que há a atualização do papel do professor na abordagem interacionista exigindo uma organização prévia de alguns direcionadores para o processo, fato que denota a relevância do planejamento do ensino.

As atividades são desenvolvidas semanalmente com uma carga horária diária de 4 horas/aula sequenciais de 50 minutos com intervalo de 10 minutos a cada duas aulas

O estabelecimento de prazos de verificação para avaliação é muito importante para manter os educandos motivados e concentrados no objetivo de resolver as questões levantadas pela problemática. E ainda permitem ao docente realizar uma avaliação formativa verificando o desenvolvimento das atividades.

Este processo se estende até culminar numa grande exposição na qual os projetos arquitetônicos desenvolvidos são apresentados gerando um debate dos pontos de vista abordados, as ações adotadas e os resultados alcançados. Abrindo a possibilidade de uma avaliação somativa que ao agregar-se à avaliação anterior estabelece uma ponderação na análise do processo de aprendizagem; de modo que o projeto educativo configure-se com começo-meio-fim.

4. DISCUSSÃO

A reflexão analítica dos procedimentos pedagógicos adotados, aprimorada pelo referencial teórico levantado, aponta a existência de três aspectos fundamentais que o docente precisa considerar para trabalhar com projetos:

- 1) as frestas de possibilidades de conhecimento dos educandos;
- 2) as dinâmicas sociais do contexto em que esta atuando;
- 3) as possibilidades de sua mediação pedagógica.

Ter a ciência prévia do conteúdo sistematizado já vivenciado anteriormente pelos educandos no curso é fundamental para o planejamento do ensino a ser realizado pelo docente que trabalhará a problematização sob a ótica da pedagogia de projetos. Bem como é bastante relevante que o contexto de atuação seja reconhecido minimamente antes do lançamento do problema. Sem contar a necessidade dos recursos viabilizadores da mediação pedagógica, uma vez que cabe ao professor elaborar o cronograma de entregas parciais, os direcionadores da pesquisa viabilizando a criação de situações que propiciem aos

alunos desenvolverem seus próprios projetos, descobrir estratégias envolvendo o uso de diferentes mídias disponíveis no espaço escolar.

Em linhas gerais, chega-se a um paradoxo: se por um lado a estratégia da problematização de abordagem interacionista-construcionista aplicada a uma pedagogia de projetos, pode viabilizar ao educando um modo de aprender baseado na integração entre conteúdos das várias áreas do conhecimento, bem como entre diversas mídias (computador, livros) além de se inserir na realidade. Por outro lado, esses novos desafios educacionais ainda não se encaixam amplamente na estrutura do sistema de ensino, de organização funcional e operacional: horário de aula de 50 minutos e uma grade curricular linear – adversidade para ações interdisciplinares, que contemplem o uso de diferentes mídias disponíveis na realidade da escola e impliquem aprendizagens que extrapolam o tempo da aula e o espaço físico da sala de aula e da escola.

No componente curricular analisado destaca-se a disponibilidade de potencializar as práticas educacionais nesta perspectiva; uma vez que cada período de interação direta entre os agentes em sala de aula é de 4 aulas de 50 minutos por dia/semana; sem contar as possibilidades de investigação extraclasse, podendo os alunos desenvolverem seu projeto de acordo com seu ritmo e disponibilidade de recursos de modo a cada encontro com os envolvidos poder trazer novos conhecimentos e ir refinando o trabalho de modo a associar os saberes formais e a prática, utilizando conteúdo aplicado num tempo no qual pode exercitar.

Além do tempo, a presença de ferramentas tecnológicas se apresenta como recursos fundamentais para o desenvolvimento da investigação e da conseqüente busca pela resolução do problema, uma vez que possibilita a pesquisa em fontes confiáveis e em alguns casos disponíveis apenas virtualmente como páginas de bibliotecas de instituições nacionais e internacionais.

Para o educando abre-se a possibilidade de reconhecimento da autoria daquilo que produziu por meio da investigação que lhe impulsionou a contextualizar conceitos conhecidos e descobrir outros que emergem durante o desenvolvimento do projeto. O aluno precisa aprender a escolher informações significativas em fontes confiáveis, tomar decisões, trabalhar em equipe, confrontar idéias, desenvolvendo competências interpessoais.

O fato do lançamento de conteúdo não seguir a lógica tradicional de aulas exclusivamente expositivas todo o tempo, em alguns casos leva a questionamentos da eficiência do método; questão amenizada ao longo do período e sanada no final com a conclusão dos trabalhos e visualização dos resultados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação reflexiva por parte do docente pode ocorrer por diversos meios. A atualização das informações e conteúdos, além das possibilidades de abordagem podem levar o educador a constantes investigações. A sistematização periódica torna-se fundamental para manter o alinhamento do docente e estimular o desenvolvimento de práxis na qual o profissional pode realizar a prática apoiado em uma teoria, agindo de maneira analítica a cada ciclo.

Estabelece um processo de formação continuada bastante relevante para o acompanhamento por parte do professor da dinâmica da sociedade atual, sem deixar de apontar sua consideração crítica sobre as transformações pelas quais passa a sociedade.

Para os educandos, a prática da problematização dentro da pedagogia de projetos, numa abordagem interacionista-construcionista leva ao envolvimento, uma vez que a escolha do objeto e seus componentes (conceituais e materiais) é realizada pelas equipes, bem como os locais para a intervenção; promovendo a interação com o meio e entre os membros e o docente/tutor. Bem como a promoção da autoestima no momento da socialização dos resultados durante a atividade final do semestre na qual os educandos apresentam para os colegas no campus da faculdade e podem demonstrar a aquisição de habilidades e obter o devido reconhecimento pelos esforços, apresentando-se como uma vertente de aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

- [1] LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública, a pedagogia crítico social dos conteúdos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1984.
- [2] LÜDKE, Menga (in HOFFMANN, Jussara org.). O Trabalho com Projetos e a Avaliação na Educação Básica. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- [3] MAIA, Chistiane Martinatti. Tendências Pedagógicas II. vídeo-aula disponível em www.unoeste.br. Acesso em 21/02/2016
- [4] MORIN, Edgar. Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya.-4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

- [5] PEREIRA, L. L.S & MARTINS, Z. I. Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente. In: Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.
- [6] RANKEL, L. F.; STAHLSCHEMIDT, R.M. Profissão Docente. Luiz Fernando Rankel; Rosangela Maria Stahlschmidt. Curitiba: IESDE Brasil AS, 2009.
- [7] SCHEIBEL, Maria Fani. Tendências Pedagógicas I. vídeo-aula disponível em www.unoeste.br. Acesso em 19/02/2016
- [8] SCHLEMMER, Eliane. Ambientes de aprendizagem presenciais e virtuais. vídeo-aula disponível em www.unoeste.br. Acesso em 15/01/2016
- [9] SILVA, A. F. C. O uso das técnicas de metodologias ativas: uma mudança no processo de ensino e aprendizagem na era da educação 4.0. In: Metodologias ativas: modismo ou inovação? / Patrícia Vieira Santos (Organizadora). – Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2021.
- [10] VALENTE, J.A. Formação de Professores: Diferentes Abordagens Pedagógicas. In: J.A. Valente (org.) O computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 1999.
- [11] VENTURA, Paulo Cezar Santos. Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. Educação Tecnológica, Belo Horizonte, v.7, n.1, p.36-41, jan./jun. 2002.
- [12] VILLARDI, Marina Lemos. A problematização em educação em saúde: percepções dos professores tutores e alunos. 2014. 232 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Medicina de Botucatu, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/123413>>. Acesso em 15/09/2016

Capítulo 6

Repensando a formação de professores de escolas do campo a partir das histórias de vida

Mariane Bolzan

Juliana da Rosa Ribas

Helenise Sangoi Antunes

Vanir Ferrão da Silva (in memoriam)

Resumo: Este artigo é parte de um recorte do trabalho de conclusão de curso de pedagogia da universidade federal de Santa Maria/UFSM. Surgiu do interesse em pesquisar como as histórias de vida de uma professora alfabetizadora, que trabalha em uma escola do campo do município de Restinga Sêca/RS, relaciona-se com os seus processos formativos enquanto docente. Através deste estudo, busco fazer uma aproximação da professora alfabetizadora às suas memórias das trajetórias pessoais e profissionais de vida, lembrando etapas de seus processos de formação. A pesquisa é de cunho qualitativo conforme estudos de Bogdan e Biklen (1994), sendo as informações coletadas através de encontros agendados com a colaboradora. Os instrumentos que farão parte da coleta de dados serão a entrevista semiestruturada oral e escrita e os relatos autobiográficos, também orais e escritos, sendo todos estes gravados, transcritos e organizados conforme categorias de análise que surgirão. Entre os autores que farão o aporte teórico neste trabalho, estão Abrahão (2003), Antunes (2004, 2007, 2011), Arroyo (2000), Bosi (1994), Caldart (2000), Josso (2004), Meurer (2010), Nóvoa (1988, 1992, 2000), Tardif (2010), Souza (2006), entre outros, que colaboram para os estudos sobre formação de professores, histórias de vida e educação do campo. Pretendo, neste trabalho, dar visibilidade e possibilidade, para as professoras que atuam no meio rural, de revisitar os seus processos de formação.

Palavras-Chave: Educação do campo. formação de professores. história de vida.

1. INTRODUÇÃO

Direcionando a conversa para a formação inicial dos professores alfabetizadores que trabalham em escolas rurais, é importante ressaltar que não pretendo centrar nos problemas e nos defeitos que ocorrem durante o processo de formação desses professores, mas sim na tentativa de procurar possíveis parcerias para que essa formação torne-se mais adequada ao professorado que lecionará no contexto rural. Isso não quer dizer que os professores que atuam em escolas urbanas não se sintam confrontados com possíveis problemas que existam nesse meio; o que estou procurando dizer é que, apesar de o contexto da escola rural e urbana diferenciarem-se, muito depende de como o professor atuará em sala de aula, de sua proposta metodológica, do que foi ensinado em sua formação inicial e de todas as vivências de seus processos formativos. Conforme Imbernón (2000), é preciso que seja lançado um novo olhar sobre a escola, as funções do professor e a cultura profissional, pois, caso contrário, os educadores sentir-se-ão ainda mais desvalorizados e desmotivados e continuar em sua profissão. Valorizando e preparando melhor esses profissionais da educação, eles, certamente, terão subsídios e força de vontade para continuar exercendo a docência.

Ainda, conforme Imbernón (2000, p. 12), “a nova era requer um profissional da educação diferente”. Dessa forma, educadores precisam estar atentos e preparados para suportar as adversidades e os empecilhos que lhes surgirem ao longo do percurso profissional e formativo. O professor da atualidade precisa trazer algo novo e diferenciado em sua proposta de ensino, pois, só assim, conseguirá atrair a atenção do aluno, seja em escolas urbanas ou rurais. Esse professor diferente deve levar em consideração a realidade em que o aluno está inserido e partir desta para promover meios em que o ensino se efetive. O novo professor precisa ser reflexivo e investigador, sendo capaz de refletir sobre a sua própria prática docente e interpretá-la.

2. AS HISTÓRIAS DE VIDA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao rememorar suas histórias de vida, a memória terá um importante papel nessa pesquisa, já que, segundo Nóvoa (1988, p. 116)

[...] as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia que

ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida’ [...].”

Ainda conforme Nóvoa (2000), “mais do que o passado as histórias de vida pensam o futuro”. Mais especificamente, o excerto acima aponta para a ideia de que, através da memória e das histórias de vidas dessas professoras alfabetizadoras que foram entrevistadas, elas repensarão as questões relacionadas a sua formação, vindo até mesmo a modificar práticas que seriam constantes em sua atuação profissional. A reflexão sobre a formação seja inicial ou continuada das professoras se constitui em uma importante etapa, pois a partir dessa, poderão propiciar novas metodologias e novas práticas. Através da lembrança de seus processos formativos, lembrarão fatos, acontecimentos, conteúdos que lhe remeterão às concepções acerca da modalidade de Educação do Campo que possuem.

São importantes as pesquisas com histórias de vida ou (auto) biografia, pois proporcionam ao pesquisador e aos sujeitos envolvidos, perceber a necessidade de uma reflexão acerca da trajetória como formador, percebendo aquilo que de fato teve relevância em sua história de vida tanto profissional como pessoal. Na pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso, propicie momentos em que as colaboradoras da pesquisa percebessem que essa reflexão, por parte delas, é importante, na medida em que trará benefícios tanto em sua profissão docente quanto para sua vida pessoal.

Como a pesquisa foi realizada com uma professora aposentada, que trabalhou durante toda sua carreira do magistério em escolas rurais do município de Restinga Seca, penso que a história de vida do professor aposentado vai se decifrando na história e na experiência de vida do pesquisador. Isso não quer dizer que há influência do pesquisador na narrativa do professor, mas a compreensão do percurso da vida do professor que tanto deseja entender o outro como também a si mesmo. Para Galvão (2005, p. 330), a narrativa, como metodologia de investigação, implica uma negociação de poder e representa uma intrusão social na vida de outra pessoa. “Não se trata de uma batalha pessoal, mas é um processo ontológico, porque nós somos, pelo menos parcialmente, constituídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos acerca das experiências que vamos tendo.”

Sousa (2006) trata sobre história de vida e formação como arte de contar e trocar experiências. Aquilo a que já me referi anteriormente de que as relações entre as histórias de vida do professor e a história de vida do pesquisador confrontam-se, confirmam-se, na verdade é apenas uma troca de experiência que dá vida e credibilidade à pesquisa em educação. Essa partilha entre entrevistado e pesquisador é algo muito rico, já que são trocas e um aprende com o outro, com o relato do outro. Desse modo, Sousa (2006, p. 25) confirma que

As histórias de vida são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e de formação, através da adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos a outra lógica da formação do adulto, a partir dos saberes tácitos e experienciais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metareflexão do conhecimento de si.

Nessa perspectiva, entendo que, na história de vida de um professor, marcada fortemente pela subjetividade, subjaz a noção de sociedade, de coletivo. Mesmo o professor sendo uma pessoa, com características próprias e individuais, as suas relações sociais transformam a sua história na história dos outros e a história dos outros dentro da sua própria história, em forma de troca.

Restaurar as histórias pessoais do professor e o seu envolvimento com os outros na escola contribui para a formação profissional daqueles que, pacientemente, ouvem as suas vozes. Maués (2003, p. 3) considera que a “reconstrução de histórias pessoais, analisando aspectos educacionais, crenças, valores e normas, pode contribuir para melhorar qualitativamente a prática docente individual”. Nesse mesmo sentido, Chizzotti diz é que

[...] a história de vida ou relatos podem ter a forma obrigatória onde o autor relata suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência, ou os acontecimentos vividos no contexto de sua trajetória de vida. Pode ser um discurso livre de percepções subjetivas ou recorrer a fontes documentais, as afirmações e relatos pessoais (CHIZZOTTI, 1996, p. 47)

Assim, considerar as histórias de vida, os relatos pessoais de professores como algo que passou e que se tornou antiquado e ultrapassado é negar que o passado é sempre analisado no presente. O passado, ao ser trazido para o presente, transforma-se no diferente e, principalmente quando a distância entre passado e presente oculta fatos, valores, metodologias, crenças e relacionamentos. As memórias estão presentes nas lembranças dos professores, que fazem reflexões, comparações, apontam situações semelhantes à realidade presente, realizam inferências do passado com a atualidade. Para Catani e Vicentini (2003, p. 16), “lembrar não é reviver, mas refazer, repensar, construir imagens e idéias de hoje as experiências do passado”.

Considerando como formação inicial não somente o curso de Graduação, mas também as memórias e lembranças do tempo de estudante é que este trabalho surgiu, pois acredito que é através da memória que os professores conseguem reviver fatos ocorridos em um passado não tão distante, que em muitos casos, ainda se faz presente, já que alguns educadores baseiam-se em seus professores para exercer práticas educativas hoje em sala de aula. Ainda no que refere à memória, Antunes (2007, p. 162) afirma que “a memória docente constitui-se numa forma de conhecer e auxiliar no processo de formação inicial e continuada dos professores”. Entendo, dessa forma, que as lembranças e as memórias do tempo de escola, sejam dos colegas, das professoras e até mesmo da escola em si, influenciam no processo de tornar-se professora.

Isso também vem a acontecer nos cursos de Graduação, quando um aluno vê em um professor alguém em que ele não gosta ou não aceita suas práticas, vê um exemplo a não ser seguido quando estiver atuando em sala de aula. Portanto, as lembranças sejam ruins ou positivas do tempo de escola ou faculdade influenciam na maneira até mesmo de atuar em sala de aula. Na conversa, no diálogo com demais colegas profissionais é também possível que haja modificações na prática educativa dos professores. Para tanto, destaco a importância da formação permanente desses docentes. Segundo Guedes Pinto (2008, p. 18),

A memória está longe de ser vista como algo pronto, estático, acabado. Muito pelo contrário, ela é constituída na relação com o outro, que motiva a rememorar e, por isso, é tomada por nós como uma forma de os sujeitos poderem mudar, nas suas lembranças, aquilo que os incomoda e que talvez gostasse que tivessem sido diferente.

A memória dessas professoras foi aguçada através de questionamentos constantes que foram feitos por mim, que oportunizaram a todo o momento que essas docentes recordassem momentos do tempo de alfabetizanda. Nesse sentido, dialogo com Nóvoa (2000), pois cada professora ao aguçar sua memória faz reflexões que fazem parte de seu processo de formação enquanto profissional docente, além de fazer reflexões a respeito do eu pessoal de cada uma delas. Ainda sobre a memória, Antunes (2004) afirma que “a prática docente está também relacionada às experiências de vida, aos processos de formação e à memória docente, evidenciando-se a partir daí uma relação entre o saber e o contexto em que esse saber é elaborado”.

Na maioria das vezes, a prática dessas professoras é reflexo da memória que elas têm da sua infância e do seu processo de alfabetização, lembrando da primeira professora, como foi alfabetizada e como era a sua relação com essa professora, das suas trajetórias pessoais, que se acredita estar diretamente ligada às suas trajetórias profissionais.

Nessa categoria de análise procurei conhecer como se deu todo processo de formação das professoras entrevistadas, desde os tempos de alfabetizanda até agora quando se encontram como alfabetizadora, para isso a memória também teve importante função.

O processo formativo dessas educadoras perpassa certamente não somente pela formação inicial das mesmas e sim é mais complexo e abrangente do que isso. A formação delas se constitui também por seu processo de alfabetização, desde os tempos em que era estudante e até agora quando assume o papel de professora. Todas essas lembranças certamente contribuíram ou não para tornarem-se professora.

As lembranças e as memórias das professoras entrevistadas são aspectos que merecem ser destacados e analisados. A professora aposentada Neida ressalta que

Minha primeira professora se chamava Eva e fui alfabetizada na Escola Eugenio Dotto, era uma escola com poucos alunos, onde a professora atendia todas as séries, fazia merenda e os próprios alunos lavavam a louça e faziam limpeza do pátio e das salas de aula. (Relato da colaboradora Neida Mainardi, 2011).

Através deste excerto da entrevista semiestruturada da colaboradora Neida, percebo que ainda estão muito vivas suas lembranças de escola e da primeira professora, que geralmente nos marca muito. Em seu relato, Neida mostrou-se emocionada ao relembrar esses acontecimentos em sua vida escolar e ressalta que existe muita diferença de hoje em dia, pois todas as escolas possuem vários funcionários, um ou mais para cada setor. Sobre essas lembranças, Neida relembra cada detalhe como se estivesse revivendo os momentos de sua vida, que tanto lhe fizeram bem.

A colaboradora Fabricia, quanto às lembranças dos momentos de escolarização, ressalta qu

Estudei numa escola no interior do município, escola de madeira com duas salas de aula apenas e sem banheiros, usávamos o banheiro do salão da igreja. Não consigo me lembrar muito das aulas, lembro de um armário biblioteca, de um poema, a história do Pato pataqui patacolá, brincadeiras, passeios. A professora da 1ª série era brava e a dos anos seguintes foi sempre a mesma, não lembro como ela era. A turma era multisseriada e cada fileira constituía uma série. Não lembro de como fui alfabetizada, mas lembro que adorava a escola, e havia cartilhas, mas não lembro como ela era. (Relato da colaboradora Fabricia Sônego, 2011)

A professora Fabricia, apesar de não se lembrar de como era sua primeira professora, consegue lembrar que ela era brava. Segundo Bosi (1994, p. 55), “Na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado”. No que tange às lembranças da escola, dos colegas e da primeira professora foi uma questão que emocionou as entrevistadas, seja positiva ou negativamente. Bosi (1994) traz uma citação sobre lembranças que merece ser destacada

Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugida. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição.

Portanto, as lembranças precisam ser reavivadas, não repetidas, mas sim reaparecidas, ou seja, vindas à tona, sendo que sempre virão de maneiras e intensidades diferentes. E esse trabalho com a reflexão se torna importante, pois são acontecimentos e vivências que acabam sendo esquecidas e mascaradas pelo tempo. Conforme Leão (2004, p. 26)

A reflexão sobre as lembranças traz, na maioria das vezes, a possibilidade de uma leitura da situação atual de cada um, permitindo atualizações. Este trabalho de rememoração permite ao (à) professor (a) trazer à tona as vivências do passado que, ao serem refletidas no tempo presente, podem servir para modificar ações futuras. A lembrança de fatos e situações vividas permite a reorganização pelo sujeito que relata, passando a encará-los de forma geralmente positiva, ao mesmo tempo em que podem surgir alterações nas suas ações, valores, concepções e práticas.

Na entrevista semiestruturada, as colaboradoras foram aguçadas a pensar e refletir sobre suas práticas educativas em sala de aula, o que muitas vezes, acaba por influenciar ou interferir em suas práticas futuras. Para Oliveira (2006, p. 84)

As histórias de nossa infância e da nossa escolarização são revisitadas no sentido das referências construídas: temos recursos experienciais e também representações sobre escolhas, influências, modelos, formação de gostos e estilos, o que é significativo para a reflexão sobre o que somos hoje e para as possibilidades autopoéticas que nos singularizam como pessoas e professores.

Mais especificamente sobre sua docência, Fabricia ressalta que

Fui nomeada no concurso em Restinga Seca em 2009, já havia terminado duas especializações e estava com outra em andamento. Havia me formado em 2005 pela UFSM e não atuava na área educacional. Percebi nitidamente que aprendemos muito com a prática e que esse aprendizado é fundamental, com ele vivenciamos as angústias e as alegrias de alfabetizar, ensinar e muito mais... aprender. (Relato da colaboradora Fabricia Sônego, 2011)

Portanto, a colaboradora menciona que é somente na prática que evidenciamos acontecimentos e aprendemos a alfabetizar. Conforme relatos das duas entrevistas, os processos de formação, assim como a própria escola eram precárias, sendo que elas acreditam que hoje em dia há maior investimento por parte do poder público, sendo que deveria ser bem mais. Ainda sobre o início da prática profissional, a colaboradora Neida começou seu trabalho cedo

aos 18 anos e comecei em uma escola onde eu atendia duas séries ao mesmo tempo. Sem experiência e sozinha, nada foi fácil. A Secretária de Educação passava

os conteúdos e durante o ano deviam ser desenvolvidos, pois no final do ano as provas eram iguais para todo o município. Então era sempre aquela angústia, ficava me questionando quanto a desempenho de minha função. (Relato da colaboradora Neida Mainardi, 2011)

Neida, a professora aposentada que trabalhou durante muitos anos, não conseguia participar de cursos de formação continuada, pois “naquela época era muito difícil para alguém trabalhar e ao mesmo tempo frequentar algum curso para se atualizar.” (Relato da colaboradora Neida Mainardi, 2011). No entanto, dá para perceber que atualmente ainda há problemas quanto à disponibilidade de tempo para participar da capacitação de professores, pois Fabricia diz que “como as escolas são muito pequenas, os professores só podem participar se escola fechar, dessa forma a Secretaria Municipal de Educação oportunizou esse “fechamento” num seminário neste ano, mas não sobre as escolas do campo” (Relato da colaboradora Fabricia Sônego, 2011).

Penso ainda que tanto a escola urbana quanto a rural deveriam ter os mesmos investimentos no que refere à educação, já que quando se fala em educação não importa os espaços onde se encontram os sujeitos aprendentes. A educação de qualidade deve estar presente em todas as instituições de ensino e

cabe ao governo providenciar estratégias e se mobilizar para que essas ações de fato aconteçam. Por isso, a importância de formação continuada a estas professoras.

Já vimos em estudos e dados quantitativos que as escolas rurais são deficitárias em relação às da cidade no que concerne aos meios tecnológicos, recursos, estrutura física, falta de professores, entre outros aspectos, porém me pergunto: será que isso se torna empecilho para que não exista educação de qualidade nessas instituições? Sei também que não depende somente dos professores e sim de outras instâncias, mas como educadores comprometidos eticamente em sala de aula certamente a mudança será conquistada. Sempre parto do princípio de que o pouco que fizermos, seja para apenas um aluno será muito, porque a mudança é gradativa.

Portanto, aqui entra a estreita relação entre a teoria e a prática e, para Fabricia, a prática é essencial em cursos de formação inicial de professores, porém o que se sabe também é que dificilmente a formação consegue contemplar todos os aspectos e modalidades que seriam necessários para que o profissional da educação saísse capacitado para atender as diversas realidades em sala de aula.

Questionando sobre como era o processo de alfabetização, as colaboradoras relatam que

No processo de alfabetização com meus alunos eram usados diferentes métodos, porém na maioria das vezes eu trabalhei com alunos já alfabetizados, na 3ª e 4ª séries. (Relato da colaboradora Neida Mainardi, 2011)

O método que eu usava era sempre material concreto que era de fácil acesso na zona rural, como sementes, tampas e pedras. (Relato da colaboradora Neida Mainardi, 2011)

Já a professora entrevistada Fabricia, quanto aos métodos utilizados em sala de aula e suas práticas, relata que

Não utilizo um método específico, utilizo as formas que acho mais corretas e a partir da prática verifico o que dá certo e o que deve ser alterado, não sou contra nenhum método, apenas acho que métodos podem falhar com determinados alunos, por isso é necessário colher o que há de bom em cada um e usar em benefício dos alunos. (Relato da colaboradora Fabricia Sônego, 2011)

De certa forma sim, não sou enfática nessa resposta uma vez que no final deste ano letivo não consegui atingir meus objetivos com dois de meus alunos, onde houve progresso, porém pequeno, enquanto com os demais o progresso foi bem maior, e outros além das expectativas. Por isso, há algo a ser melhorado, para que consiga chegar nesses alunos em que não consegui neste ano inteiro. (Relato da colaboradora Fabricia Sônego, 2011)

A maneira como essas professoras exercem suas práticas profissionais está intimamente relacionando às suas vivências, sejam boas ou ruins. De acordo com Nóvoa (1992, p. 17)

A maneira como cada um de nós ensina está directamente depende daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...] E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Nesse mesmo sentido, acabamos por não nos desapegar de nossas vivências, pois o que passou está diretamente dentro de nós ainda vivo, basta apenas atos que façam com que nossa memória seja aguçada. Assim, para Fontana (2005, p. 182),

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pela prática e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse moto continuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso “ser profissional”

Todas essas lembranças e suas práticas escolares fazem parte de seus processos formativos, sendo que estes não são somente os quatro anos de Graduação.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho é de abordagem qualitativa pautada em estudos teóricos realizados por Bogdan; Biklen (1994). Segundo esses autores, a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, supondo um contato direto e prolongado do mesmo com o ambiente e a situação que está sendo investigada, normalmente por meio de um trabalho de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Esta metodologia foi escolhida, pois a pesquisa qualitativa deve ser usada quando se desejar entender detalhadamente por que um indivíduo faz determinada coisa, servindo também para identificar a extensão total de respostas ou opiniões que existem.

Ainda no que tange à técnica qualitativa, Arostégui (2006, p. 515) afirma que “são aquelas que trabalham com dados não expressos de forma numérica, quer dizer, com conceitos agrupáveis em classes, mas não suscetíveis de adquirir valores mensuráveis numericamente”. Essa medida numérica é um dos pontos que difere a técnica qualitativa da quantitativa.

O presente trabalho é um estudo de caso fazendo referências às histórias de vida das colaboradoras da pesquisa, portanto, conforme Bogdan; Biklen (1994), elas são uma maneira de o pesquisador “abarcá-la” toda a vida do entrevistado ou então alguns momentos específicos da vida dele. Além disso, o estudo de caso, conforme Lüdke e André (1986),

é o estudo de um caso simples e específico ou complexo e abstrato e deve ser sempre bem delimitado. Pode ser semelhante a outros, mas é também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação. Destacam em seus estudos as características de casos naturalísticos, ricos em dados descritivos, com um plano aberto e flexível que focaliza a realidade de modo complexo e contextualizado.

Com a metodologia definida, um grande avanço foi conquistado, pois, conforme Antunes (2001, p. 49), “a metodologia, portanto, vai além de definir os métodos a serem utilizados pelo pesquisador. Ela se torna um ponto estrutural no trabalho de investigação científica, porque aponta condições para o pesquisador guiar-se durante a sua investigação”. Foi a partir desta metodologia que o estudo foi norteado durante todo o processo, desde a coleta das informações, até a análise dos resultados.

Os instrumentos que fizeram parte da coleta de informações são: as entrevistas semiestruturadas orais e os relatos autobiográficos orais e escritos. Lembrando que na entrevista semiestruturada, foram debatidas e aprofundadas outras questões que as alfabetizadoras relataram, não se detendo somente nas questões propostas na entrevista, sendo que essa é flexível. A entrevista semiestruturada não é tão rígida com a estruturada, nem tão livre e aberta com a não-estruturada (PARDAL; CORREIA, 1995). A opção por fazer também de forma oral é para que possa ser gravado em um aparelho de gravador e após transcrito para que dessa forma nada seja perdido ou caído no esquecimento.

Na entrevista semiestruturada, havia questões em que as professoras eram levadas a aguçar sua memória e suas lembranças para que os relatos viessem à tona. Portanto, a memória teve importante função neste estudo, assim como as histórias de vida das professoras colaboradoras da pesquisa.

A partir do surgimento do intuito desta pesquisa muitas coisas, sentimentos e emoções passaram em minha mente, e entre elas, muitas dúvidas. Foi um grande processo até a definição das colaboradoras da pesquisa, sendo que acabei optando por fazer com uma professora aposentada que trabalhou durante anos em escolas rurais do município de Restinga Seca e a outra atuante em sala de aula, exercendo a função de direção desta mesma escola também.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

São diversas as concepções que se tem sobre a educação do campo, mas na verdade, poucos ainda a conhecem de verdade. Trabalha-se para que esta seja mais reconhecida e que os alunos de escolas do campo sejam incentivados a continuar na terra da qual fazem parte, mas para isso é preciso investimento por parte do poder público para garantir a permanência do jovem no campo. Assim, quanto mais preparados os profissionais da educação estiverem, melhor atenderão ao alunado de escolas rurais, afim

de que possa ser construída de fato uma verdadeira Educação do Campo.

Portanto, faz-se necessário e importante conhecer essa realidade que está tão próxima a nós e ao mesmo tempo tão distante, ficando muitas vezes mascarada, sendo que a maioria das pessoas está acostumada aos moldes urbanos que acabam se tornando padrões de referência, como se fossem modelo a ser seguido. Pode-se iniciar o processo de conhecimento dos professores através das suas histórias de vida, com um olhar atento às suas vivências.

REFERÊNCIAS

- [1] ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. História da educação. ASPHE - FaE - UFPEL, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.
- [2] ANTUNES, H. S. Processos de formação e memória docente. In: DUBAL, A. M. [et al.]. Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação. Santa Maria: Pallotti, 2004.
- [3] Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras. Revista Centro de Educação. Dossiê: Alfabetização e Letramento. Universidade Federal de Santa Maria, v. 7, n. 2, 2007.
- [4] Ser aluna e ser professora: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.
- [5] Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituístes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- [6] AROSTÉGUI, J. A pesquisa histórica: teoria e método. São Paulo: Edusc, 2006. ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- [7] BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- [8] BOSI, E. Memória e sociedade: lembranças dos velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- [9] CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. Petrópolis: Vozes, 2000.
- [10] CATANI, D. B.; VICENTINI, P. P. Minha vida daria um romance: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (Org.) Práticas de memória docente. São Paulo: Cortez, 2003, p. 149- 66.
- [11] CHIZZOTI, A. Pesquisa em Ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1996.
- [12] FONTANA, Roseli A. Como nos tornamos professoras? 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- [13] GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. Ciência & Educação, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327
- [14] 345, 2005.
- [15] GUEDES-PINTO, A. L.; SILVA, L. C. B. da; GOMES, G. G. Memórias de leitura e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2008. (Coleção Gêneros e Formação)
- [16] IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.
- [17] JOSSO, M. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.)
- [18] LEÃO, Débora Ortiz. Memórias e saberes de alfabetizadoras: representações sobre a leitura e escrita na história de vida de três professoras. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: 2004.
- [19] LUDKE M, André MEDA. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU;1986.
- [20] MAUÉS, J. Memória, história de vida e subjetividade: perspectivas metodológicas em pesquisas educacionais. Belém, ano 4, n. 1, p. 37-45, set. 2003.
- [21] MEURER, A. C. Projeto Político Pedagógico Escolar: Questões a serem refletidas nas Escolas do Campo. In: MATOS, K.; WIZNIEWSKY, C. R. F. [et al.] (Org.) Experiências e Diálogos em Educação do Campo. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- [22] NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). O método (auto) biográfico e a formação. Cadernos de Formação I. Lisboa: Pentaedro, 1988.

- [23] NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: (Org.) Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.
- [24] Vidas de professoras. Porto Alegre: Porto Editora, 1992.
- [25] OLIVEIRA, V. F. de. Narrativas e saberes docentes. In: (Org.). Narrativas e saberes docentes. Ijuí: Unijuí, 2006.
- [26] PARDAL, L.; CORREIA, E. Métodos e técnicas de investigação social. Porto: Areal, 1995.
- [27] SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. Revista Educação em Questão. Natal, v. 25, n. 11, p. 22, 39, jan./abr. 2006.
- [28] TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 11 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Capítulo 7

Estágio supervisionado do curso de Pedagogia em tempos de pandemia: Desafios e contribuições

Aline Barbosa dos Santos

Diego Tavares de Souza

Juricelly Horácio Silva

Resumo: Diante dos percalços impostos pela pandemia de *SARS-COV-2 (COVID-19)* na educação, muitas Instituições de Ensino Superior (IES) precisaram adequar suas metodologias de ensino para a modalidade não presencial, incluindo a realização dos Estágios Supervisionados. Dado o exposto, este estudo objetivou apresentar os desafios dos acadêmicos na realização dos estágios supervisionados do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus III, em tempos de pandemia. Para isso, utilizou-se, como metodologia, o caráter qualitativo e a coleta de dados como instrumento. Disponibilizado pela plataforma *Google Forms*, um questionário virtual foi aplicado a 10 estudantes do referido curso. Como referencial teórico, teve-se FREIRE (1996), PIMENTA (2012), ZABALZA (2014) e outros. A análise dos dados foi seguida da análise de conteúdo, conforme a proposta de BARDIN (2011). Diante disso, ficou evidente que muitos desafios estão sendo enfrentados na realização do estágio supervisionado do curso de Pedagogia, tendo em vista a carência do acesso à internet e a recursos tecnológicos por parte das famílias, bem como a falta de interação do aluno nas atividades propostas pelos mesmos motivos e outros desafios.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Formação Docente, Pandemia de *SARS-COV-2*.

1. INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado do curso de pedagogia é importante para que o acadêmico reflita acerca da prática docente. Esse também é fundamental na construção da identidade docente, pois é diante da prática que o estudante refletirá aquilo que foi construído teoricamente desde o início de sua formação acadêmica.

Por outro lado, as implicações que a pandemia de *SARS-COV-2 (COVID-19)* impôs nas estruturas educacionais também mudou a forma como o estágio acontecia e sua realização sofreu mudanças diante das imposições da nova realidade. Nesse contexto, a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) adequou a realização do Estágio Supervisionado, levando-se em consideração a Resolução do CONSEPE nº 0229/2020, que estabelece normativas para a realização de componentes curriculares na modalidade não presencial. No concernente ao Estágio Supervisionado, a resolução postula:

A critério dos Colegiados de Curso, ouvidos os/as docentes responsáveis, e com anuência da PROGRAD, os Estágios Supervisionados de cursos de bacharelado e licenciatura poderão ser desenvolvidos por meio de atividades não presenciais, observados o Regimento dos Cursos de Graduação da UEPB, as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada Curso, resoluções e pareceres dos CEE e/ou CNE, bem como a legislação pertinente de cada campo de atuação profissional. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, 2020, Art. 7°).

Desse modo, os Estágios Supervisionados ocorreram na modalidade não presencial e os conflitos que os estagiários enfrentavam nos ambientes escolares acabaram por sofrer modificação devido à nova realidade. Esses conflitos agora são vivenciados a partir da tela de um computador, celular, *tablet*, concentrando-se, muitas vezes, no grupo do *WhatsApp*, de modo que, nem sempre, os estágios foram possíveis por esses meios, dada a precariedade do acesso à *internet* e a recursos tecnológicos por parte das famílias dos alunos da rede pública de ensino, resumindo-se, assim, à elaboração de atividades impressas.

Contudo, muitos desafios surgiram para os professores da educação básica ao ensino superior. Dado o exposto, fomos guiados pela seguinte questão: Quais os desafios que os acadêmicos do curso de pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, estão enfrentando na realização do estágio supervisionado durante a Pandemia?

Assim, este estudo se justifica por trazer para o conhecimento da comunidade os desafios que estão sendo enfrentados para realização do estágio supervisionado pelos acadêmicos do curso de pedagogia da UEPB Campus III. Além disso, contribui na temática da formação inicial de professores em um momento atípico.

Na realização deste estudo, tomamos como objetivo geral a reflexão sobre os desafios na realização do estágio supervisionado pelos acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus III, durante a pandemia de *SARS-COV-2 (COVID-19)*. Nossos objetivos específicos consistiram em: a) conhecer os desafios na realização do Estágio Supervisionado pelos alunos do curso de Pedagogia, b) averiguar como estão ocorrendo as atividades nas escolas-campos, c) pesquisar, junto aos discentes, as contribuições do Estágio Supervisionado não presencial na formação acadêmica e profissional e d) perceber as emoções/sentimentos desses sujeitos na realização do estágio supervisionado.

Nossa metodologia foi de caráter qualitativo. Para isso, aplicamos um questionário virtual, disponibilizado pelo *Google Forms*, com os estudantes do *locus* em estudo. Na construção teórica deste estudo, usamos o aporte de FREIRE (1996), PIMENTA (2012), ZABALZA (2014), entre outros.

Este trabalho será dividido da seguinte forma: a introdução que apresenta uma abordagem geral da temática, problema, justificativa e objetivos do estudo, a metodologia, o referencial teórico, resultados e discussões e, por fim, as considerações finais.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como estudo de caso e o método de investigação para a realização desta pesquisa é o caráter qualitativo. Partindo da concepção afirmada por Malheiros (2011):

A coleta de dados qualitativos é um processo que exige muito rigor do pesquisador, porque a observação do fenômeno estará certamente impregnada pela história pessoal daquele que observa. Isso não quer dizer que os dados

qualitativos sejam neutros quanto à sua coleta. Contudo, ao mensurar a realidade busca-se inibir a subjetividade, o que não é possível quando tal realidade existe do ponto de vista do sujeito, caso das pesquisas qualitativas. (MALHEIROS, 2011, p. 188)

Dado o exposto, realizamos uma pesquisa de campo. Nosso público-alvo são discentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus III, que cursaram ou estejam cursando o componente curricular Estágio Supervisionado I, II, III no atual momento de pandemia. Salientamos que o Estágio Supervisionado I tem foco na Educação Infantil, o Estágio Supervisionado II nos anos iniciais do ensino fundamental e o Estágio Supervisionado III na gestão escolar.

O *locus* da pesquisa está localizado no município de Guarabira/PB, mesorregião do Agreste Paraibano. O município possui, de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), uma população estimada em 59,389 pessoas, numa área territorial de 162,387 Km².

No mais, nosso instrumento de coleta de dados foi um questionário virtual, disponibilizado pela plataforma *Google Forms*, composto por perguntas semiabertas, ou seja, questões abertas para melhor detalhamento da situação relatada pelos participantes. Este foi aplicado no início do mês de setembro de 2021 e 10 alunos se dispuseram. Dado o fenômeno em estudo, esta pesquisa se caracteriza como exploratória-descritiva.

Por fim, para a interpretação e análise dos dados, utilizamos da análise de conteúdo, conforme a proposta de Bardin (2011).

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O Estágio Supervisionado, na formação de professores, se apresenta enquanto um meio importante para que o estudante tenha contato com a prática da vivência escolar, pois, em muitos casos, esse processo se torna a primeira experiência que o acadêmico tem com a realidade escolar e, nessa fase, muitos conflitos podem surgir. Portanto, esse é um momento de reflexões das ações pedagógicas que o estudante enfrentará no cotidiano escolar, articulando e associando elementos teóricos do curso:

O estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade. Um programa de didática como o esboçado precisa lançar mão dessa atividade na medida em que ela é propiciadora da inserção dos alunos nas instituições escolares, para o conhecimento de como o processo de ensino aí se dá. (PIMENTA, 1995, p. 63).

Nessa perspectiva, podemos ter uma noção de que o estágio não pode ser resumido como uma disciplina, mas uma atividade que é significativa na vida do estudante. Essa é uma prática que vem contribuir para as disciplinas teóricas, fazendo com que o acadêmico tenha a “[...] oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 99-100). Por isso, é um momento de contribuições na formação inicial do professor.

O estágio supervisionado é um momento importante para os acadêmicos dos cursos de licenciaturas, pois é chegada a oportunidade de colocar em prática o que se aprendeu em sala de aula durante a graduação. O estágio vem como “uma corda que nos laçam e dá nó”, nó esse que nos firma para caminhar com prudência rumo à experiência no agir profissional docente.

Experienciar o estágio nos forma integralmente e nos dá a oportunidade de sermos profissionais capazes de interagir com a aprendizagem e a prática docente, avançando e nos formando de maneira mais solidificada. O estágio vai além da ideia de que esse momento só nos traz uma experiência acadêmica, ele emancipa o nosso “eu”, pessoal e profissional.

Por outro lado, para muitos graduandos, o estágio pode ser, como já vimos, o primeiro contato no contexto educacional, por isso, esse momento é de crucial importância para relacionar e refletir diante do que aprendemos com essa atividade docente, tornando-nos pesquisadores. Nessa perspectiva, Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, fala sobre a importância de os professores serem pesquisadores:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. (FREIRE, 1996, p. 29).

Segundo Freire (1996), ensinar exige busca de conhecimento, visto que é através da inquietação e curiosidade que os professores formam cidadãos críticos capazes de indagar e também pesquisar. Assim, é necessário que a escola seja um local de pesquisa também, transformando o ambiente em um espaço de troca de experiências, haja vista que deve haver uma relação horizontal entre professor e aluno. Dessa forma, à medida que o docente educa, ele também é educado. (FREIRE, 1996).

Pela mesma razão, o saber docente não é construído somente da teoria, tampouco só da prática, essas devem estar em consonância, se complementando, considerando-se que é a partir da ação conjunta com a reflexão que o professor se constrói, reconstrói e reflete sua práxis (faço, reflito e refaço). Na mesma perspectiva, no concernente à formação docente, visamos que a experiência se constrói a partir da vivência:

A experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é constructo da experiência, uma criação de sentimento e pensamento. (TUAN, 1983, p. 10).

Destarte, a partir desta reflexão, salientamos que a vivência em sala de aula é indispensável para os futuros professores, de modo que o estágio oportuniza viver os desafios que existem no âmbito da prática educacional. É diante da realização do estágio que aprendemos, nas vivências, que a realidade é diferente do que idealizamos antes de atuar. Então, o objetivo do estágio é esse: mostrar a realidade e instigar-nos a colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos no mundo acadêmico.

Aprendemos muito na teoria, mas é na realização do estágio que nossa aprendizagem é potencializada. Antes do estágio, a visão que temos do fenômeno educacional (principalmente para aqueles que não obtêm experiência em sala de aula) é panorâmica, no entanto, durante sua realização, percebemos outra visão da realidade da sala de aula. Assim, fazer parte dessa fase é de suma importância, pois muda a nossa visão com relação à teoria e à prática, visto que, antes de estagiar, nossa relação com a prática é vertical e perante o estágio torna-se horizontal, construindo nossa execução pedagógica e identidade enquanto futuros docentes, tornando os estagiários protagonistas em um processo de constante aprendizagem que sabemos ser inacabada e evolutiva.

Portanto, vivenciar essas experiências trazem saberes importantes, tanto para a nossa formação profissional como pessoal ao mostrar as necessidades de adaptações aos diferentes desafios que o cotidiano escolar apresenta, tendo em vista que a docência é um processo inacabado que necessita de adequações às situações que se mostram durante todo o percurso.

O papel do estágio na formação de professores possibilita aspectos relacionados à construção da identidade, do conhecimento e do agir do docente. Dessa forma, contribui no processo do descobrimento da identidade profissional porque nele estão os aspectos subjetivos, individual, do “eu”, que cada um tem por natureza que são absorvidos nos interiores dos convívios em sociedade. De acordo com Dubar (1997, p. 13 *Apud* PIMENTA e LIMA, 2011, p. 63):

[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói [sua identidade] sozinho: depende tanto dos julgamentos dos outros, como das suas próprias orientações e autodefinições. [Assim] a identidade é produto de sucessivas socializações.

Diante disso, podemos dizer que é fruto de uma construção social a qual vai se construindo com as vivências dos sujeitos. Assim, vai ser nas dificuldades do dia a dia e nas vivências em sala de aula que a identidade docente vai se construindo “[...] para o qual serão necessários os conhecimentos, os saberes, as habilidades, as posturas e o compromisso profissional” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 64).

Salientamos que é importante dizer sobre os desafios e os obstáculos no momento do estágio, dado que os estagiários podem “esbarrar no contexto, em situações de desgaste, cansaço e desilusão dos profissionais da educação, nas condições objetivas das escolas, muitas vezes invadidas por problemas sociais, cuja solução está longe de sua área de atuação” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 65). Ou seja, os estagiários podem encontrar esses desafios, mas devem buscar contribuir nas práticas e metodologias docentes que, muitas vezes pelos problemas vivenciados, podem acabar afetando as práticas metodológicas dos profissionais que ali já atuam, trabalhando apenas métodos tradicionais que pouco contribuem para a aprendizagem do alunado.

Ademais, podemos compreender a contribuição do estágio e a grande importância da identidade profissional docente para nos posicionar diante de tantas situações pertinentes à profissão e ao profissionalismo.

Por outro lado, conforme Zabalza (2014), as ideias referentes ao estágio e à formação universitária, aquelas reducionistas, compreendem que a formação tem por objetivo a empregabilidade, como algo que os universitários alcançarão no futuro, nascendo a utopia de que a formação nos garantirá a nossa inserção no mundo do trabalho. Devemos refletir essas concepções ultrapassadas, não totalmente erradas, mas fragmentadas, que reduzem a contribuição da formação em nossas vidas acadêmicas.

Portanto, temos que nos alertar para o presente (o percurso da formação universitária) como desenvolvimento das dimensões subjetivas para viver os anos da vida acadêmica plenamente, uma formação que não foque só para algo que nos “garanta” o futuro, esquecendo das dimensões subjetivas do presente, pois, conforme Zabalza (2014), a formação não é de excelência, logo toda instituição e corpo docente devem estar sempre em formação contínua porque a instituição não é só formadora, ela se forma e se transforma.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste momento do trabalho, buscaremos apresentar os resultados e discussões da pesquisa de campo. Todos os participantes são estudantes do curso de Pedagogia do *locus* em estudo e todos realizaram algum estágio supervisionado durante a pandemia na modalidade não presencial. Todavia, para preservação da identidade dos estudantes, os identificaremos como **A1**, **A2**, **A3** e assim por diante. A fim de melhor organizar os dados, eles foram divididos em 4 quadros. Vejamos:

Quadro 01 – Desafios do Estágio Supervisionado não Presencial

A1	[...] a comunicação, às vezes, deixa um pouco a desejar no que condiz à interpretação do que pretende ser desenvolvido.
A2	A internet
A3	Dificuldade porque nem todos os alunos tinham acesso à internet.
A4	Nossas aulas ocorriam pelo grupo do WhatsApp, onde postávamos os vídeos. Para que houvesse uma interação maior, pedíamos que as atividades fossem postadas, porém poucos participavam. Por outro lado, outro desafio foi o excesso na carga horária, pois, no presencial, o estágio ocorria naquele horário estipulado, enquanto por meio virtual as atividades eram postadas no grupo em diferentes horários, começava pela manhã e durava o resto do dia. [...]
A5	Eu senti falta da interação com a escola, gostaria de estar presencialmente observando e participando das atividades junto à gestora. Não foi um estágio satisfatório para mim.
A6	Na verdade, tudo é complexo.
A7	A de se adequar, pois foi difícil, devido a nem todos terem acesso à internet, e nem todos tem auxílio na hora da atividade em casa.
A8	A dificuldade na hora da comunicação por meio da Internet.
A9	Conseguir manter o interesse dos alunos junto dos professores [...]. Desafios como falta de internet e falta de aparelhos para comunicação.
A10	[...] não ter o contato presencial com a escola, com a gestão, com os professores e principalmente com alunos que, no meu caso, não pude estagiar no Ensino Fundamental I, usando nenhuma TIC's, pelo motivo dos pais e dos alunos não terem acesso a esses recursos, sendo assim meu estágio foi 100% só em elaboração de atividades, as quais eram entregues semanalmente, portanto não tive contato algum com os alunos, só com o professor, pelo WhatsApp, o que dificultou muito a realização do meu estágio.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Diante das respostas obtidas no **Quadro 01**, podemos perceber que os desafios são diversos. É notório que a falta de acesso à internet e a recursos tecnológicos são os principais desafios que os estudantes enfrentaram durante a realização dos Estágios Supervisionados não presenciais. Dessa forma, verificamos que, embora seja este um dos grandes desafios, pudemos visar que os sujeitos da pesquisa destacam diversos outros desafios, a saber: comunicação precária, poucas crianças participam, excesso na carga horária (uma vez que os estagiários precisavam interagir a todo o momento quando os alunos davam retorno das atividades), falta de engajamento da família (pois nem todos auxiliavam nas atividades), reflexões de métodos para manter o interesse dos alunos.

Como postulou **A6**, é tudo muito complexo. Embora não tenha especificado por meio de sua fala, percebemos que não foi fácil. O relato de **A10** expõe que se tornou impossível fazer a utilização das TIC's, dado que os pais e alunos não tinham acesso aos recursos, deixando a execução do estágio apenas na elaboração de atividades impressas. Além disso, não houve nenhum contato com os alunos, apenas com o professor pelo *WhatsApp*, logo, vemos que existem muitos desafios na realização do estágio não presencial.

Por fim, afirma que não foi fácil a execução dos estágios diante dos problemas enfrentados nas aulas neste momento de pandemia. Em face desses desafios, o estágio possibilitou a vivência da prática docente, nascendo, nesses sujeitos, reflexões dessa prática, assim como a construção da identidade docente (PIMENTA e LIMA, 2012) através do se reinventar, recriar e repensar diante da necessidade dessas novas práticas.

Quadro 02 – Métodos para Realização das Atividades de Estágio na Escola-Campo

A1	Através das plataformas digitais, principalmente pelo WhatsApp e Google Meet, gravação de vídeos e atividades impressas.
A2	Tudo de forma virtual
A3	Todas online
A4	[...] ocorreram por meio das plataformas digitais, especificamente pelo grupo do WhatsApp. Como nem todos os alunos tinham acesso à internet, eram encaminhadas atividades impressas quinzenalmente, assim, todos os dias postávamos vídeos explicando a atividade programada para aquele dia.
A5	As atividades para mim ocorreram de forma virtual. [...] Todas as atividades aconteceram virtualmente (entrevista, análise de PPP, elaboração de relatório e etc).
A6	Atividade feitas de forma remota, vídeoaula.
A7	Remotas através do WhatsApp, com vídeos explicativos.
A8	Por meio das plataformas digitais.
A9	Por meio de gravações de vídeos explicando as atividades, e enviadas no grupo da turma de WhatsApp pelos alunos, onde os mesmos tiravam fotos de suas respectivas atividades e colocavam no grupo para ser avaliada pelos professores.
A10	A distância, coletei o máximo de informação que poderia adquirir da gestora e do professor para compreender como estava se concretizando tanto a gestão quanto o ensino [...]

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Verificamos, no **Quadro 02**, que, de modo geral, as atividades foram desenvolvidas de forma virtual, usufruindo da utilização das plataformas digitais mencionadas. Dentre elas, utilizamos com mais frequência o aplicativo do *WhatsApp* por ser rápido e de fácil acesso. As aulas eram/são realizadas, em grande parte, por meio de vídeos explicativos e vídeoaulas. Mas, como expôs **A4**, também por meio de atividades impressas, visto que nem todos tinham acesso à internet, possibilitando, desse modo, o ensino-aprendizagem de todos. Conforme **A10**, as atividades na escola-campo ocorreram a distância, mas não especificou qual o recurso foi utilizado para que elas acontecessem.

Enfim, podemos perceber nos discursos dos participantes que foi possível a concretização do estágio na formação dos sujeitos, nascendo experiências que contribuíram com excelência para a vida acadêmica e profissional dos estagiários.

Quadro 03 – Contribuições na Formação Acadêmica e Profissional do Estágio Supervisionado

A1	Sim, embora não tenha sido uma vivência na prática diária e no contato presencial, mas o mesmo mostrou novas possibilidades, principalmente nos estágios I e II que pude trabalhar, propor atividades, que foram bem participativas, existiu um contato como os alunos em que conheci os desdobramentos que as instituições de ensino estão executando. Toda formação é válida quando optamos por conhecê-la de perto. Foi possível observar práticas e as metodologias trabalhadas [...]
A2	Sim, a possibilidade de se adaptar perante a realidade vivenciada.
A3	Sim. Um olhar diferente para cada aluno, pois a realidade deles são diferentes.
A4	Sim. Vivemos uma realidade atípica, os professores precisaram se reinventar, e nós estagiários também, precisamos usar de recursos tecnológicos que no estágio presencial não usaríamos. Muitas vezes aprender a manusear tal ferramenta para tentar fazer diferente [...]
A5	Sim. Contribuí para que eu pudesse perceber os desafios que os gestores enfrentam, ainda mais neste período de pandemia.
A6	Apesar das dificuldades, trouxe sim. Uma dos principais foi procurar estar preparado para as emergências que supostamente possam vim.
A7	Sim! Além da prática, poder aprender ferramentas metodológicas digitais na utilização do ensino emergencial.
A8	Sim, me fez ver como é importante o ensino presencial e o quanto ele faz falta.
A9	Sim, pois já pude passar por desafios os quais me fizeram crescer em minha futura profissão, tendo em vista que esses desafios são fundamentais para nos preparar e saber que tudo pode acontecer para nós docentes estejamos presentes em sala de aula ou não.
A10	Sim. Através do estágio e dos desafios, pude agregar a minha formação muita coisa valiosa que vou levar para vida toda, como a percepção que os desafios precisam ser vivenciados, porque é passando por eles que emancipamos o nosso subjetivo e aprendemos coisas novas, assim também como é importante sempre a busca de formação contínua, de mudar e inovar prática, o uso da tecnologia nesse momento seria muito importante [...]

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

No **Quadro 03**, podemos ver que todos os estagiários concordaram que houve contribuições do estágio para sua formação, mesmo esse não sendo presencial. Em síntese, elucidaram sobre os desafios situacionais nas práticas relacionadas às tecnologias e às condições dos contextos de cada realidade escolar, no entanto, uns conseguiram usufruir de tais recursos, já outros não puderam utilizar tais suportes por questões de carência das crianças e das famílias no acesso aos recursos tecnológicos por motivos financeiro, tecnológico, *internet*, celulares, entre outros.

Nesse entendimento, pudemos ver que todos os envolvidos na pesquisa foram afetados, uns obtiveram mais êxito em suas vivências do que outros. Todas essas reflexões são necessárias para entendermos os diferentes contextos, mesmo dentro da educação pública, dado que afirmamos haver desigualdades no interior de suas escolas, de modo que a educação é um fenômeno complexo que demanda um olhar individual e atento, considerando as particularidades de cada lugar e seus sujeitos diante dos desafios impostos no contexto atual.

Quadro 04 – Emoções e Sentimentos com a Realização do Estágio Não Presencial

A1	[...] muitas incertezas, principalmente para a formação, já que não foi possível entrar nas salas de aulas, vivenciar de perto, ter o contato direto, explicar, por em prática tudo aquilo que estudamos na graduação.
A2	Normal.
A3	Confusa, insegura.
A4	No primeiro momento, medo. Cheguei muitas vezes a pensar que não fosse dar certo.
A5	Eu senti falta de interagir com a comunidade escolar. Não foi um estágio satisfatório para mim.
A6	No início apreensiva, mas depois tudo foi se encaixando.
A7	Foi bem prazeroso, porém eu queria a prática presencial.
A8	Me senti desfocada, muitas vezes não conseguia contato com as pessoas dificultando a realização do estágio.
A9	Sensação de medo de não aprender da mesma maneira, insegurança, mas ao mesmo tempo grata e confiante por não ter parado com os estudos em meio ao cenário acadêmico que estamos vivenciando.
A10	Minhas emoções ficaram a flor da pele, pelo motivo que estamos passando por momentos difíceis, fiquei triste e feliz, triste com o contexto que tive que realizar meu estágio supervisionado, apesar de tudo feliz, pois dei o meu melhor dentro das possibilidades do momento, tive medo de como eu iria me sair na realização do estágio, foram várias as sensações que me afetaram, porém o sentimento que levo comigo é de realização, de dever cumprido [...]

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

No **Quadro 04**, em relação às emoções e aos sentimentos que consideramos importantes para refletir sobre os aspectos socioemocionais dos estagiários, em tempos de pandemia, percebemos que estes sujeitos se mostraram afetados “psicofisiologicamente” pelas reações corpóreas que culminaram nas emoções citadas (medo, alegria, tristeza e insegurança).

Para compreendermos melhor o porquê dessa emoção, devemos levar em consideração que esses passaram por situações que não imaginavam que teriam de vivenciar, dado o contexto atípico que, mesmo com a caminhada acadêmica, o contingencial e o situacional fizeram-lhes sentir sensações diversas, pois enfrentaram a realidade do “ensino remoto de emergência” e os sentimentos observados, nesse contexto, foram muitos.

Porém, a satisfação com relação à realização do estágio supervisionado esteve presente na fala dos pesquisados. O enfrentamento ao novo, ao desconhecido, causou esse sentimento, mas, como vimos nas falas dos participantes, mesmo com os desafios, o processo se tornou possível e contribuidor na formação acadêmica desses sujeitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos trazer reflexões sobre o estágio supervisionado não presencial pelos acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, durante a pandemia, assim como conhecer os possíveis desafios vivenciados por esses estudantes.

Diante disso, ficou expresso, na fala dos participantes, que muitos desafios surgiram com a realização do estágio supervisionado não presencial, já que nem todos os alunos têm o acesso aos recursos tecnológicos e à internet, dificultando uma interação entre os estagiários e os educandos das escolas-campos.

Por outro lado, esses estágios estão sendo desenvolvidos por meios de plataformas digitais com aqueles alunos que possuem acesso à internet, visto que, em alguns casos, são enviadas atividades impressas e solicitadas para os alunos que sejam postadas nos grupos de *WhatsApp*, porém, como visto, existe pouca interação por parte do aluno por conta da precariedade dos recursos tecnológicos.

Porém, pudemos ver que existe um aumento na carga horária do estágio, realidade que muitos professores estão enfrentando, surgindo, assim, doenças psicoemocionais. De forma indireta, essas emoções e sentimentos foram vivenciados.

Mesmo com todos os desafios que os estagiários enfrentam, para esses sujeitos, o estágio trouxe contribuições na formação através do conhecimento dos desafios que os professores estão enfrentando e as possibilidades para o trabalho com o “ensino remoto de emergência”.

Portanto, a realização do estágio se mostrou possível e os acadêmicos conseguem reconhecer os desafios e contribuições da prática docente neste momento de pandemia. Por fim, pesquisas futuras mostrarão mais elementos importantes da formação docente desse período, assim como possíveis sequelas da formação feita nessa modalidade.

REFERÊNCIAS

- [1] BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- [2] FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- [3] IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/guarabira/panorama>. Acesso em: 6 set. 2021.
- [4] MALHEIROS, Bruno Taranto. Metodologia da pesquisa em educação. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- [5] PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. Cad. Pesq., São Paulo, n. 94, p. 58-73, Ago. 1995.
- [6] _____, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. Revisão técnica José Cerchi Fusari. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- [7] _____, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- [8] TUAN, Yin-Fun. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.
- [9] UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Resolução CONSEPE nº 0229/2020. Estabelece normas para a realização de componentes curriculares, bem como outras atividades de ensino e aprendizagem, orientação, pesquisa e extensão, por meio de atuação não presencial, na graduação, pós-graduação e no ensino médio/técnico, excepcionalmente durante o período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, por causa da pandemia da COVID-19. Disponível em: <https://uepb.edu.br/download/resolucao-uepb-consepe-0229-2020-estabelece-normas-para-a-realizacao-de-componentes-curriculares-nao-presenciais-durante-pandemia-da-covid-19/#>. Acesso em: 05 set. 2021.
- [10] ZABAIZA, Miguel A. O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2014.

Capítulo 8

A escrita acadêmica no curso de Pedagogia: Reflexões sobre uma observação, a partir da produção do gênero relato de experiência

*Elissandra de Oliveira e Oliveira
Rosely de Oliveira Macário*

Resumo: Escrever parece fácil, especialmente quando a escrita é feita em nossa língua nativa. Porém, essa tarefa não é tão simples, pois para preparar um texto que os leitores possam comunicar e compreender, o autor deve obter o domínio do assunto que pretende apresentar por meio deste. A linguagem é uma das expressões mais surpreendentes da humanidade, está presente em muitas de nossas ações porque possibilita a interação linguística entre os sujeitos, estabelece nossas relações e limites. Este texto tem como objetivo investigar as dificuldades enfrentadas por estudantes universitários no processo de aquisição da escrita acadêmica, e mais especificamente a partir da produção do gênero relato de experiência. Para conhecer um pouco sobre a realidade acadêmica do curso de pedagogia (noturno) foi realizada uma pesquisa com os discentes do terceiro período, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, no semestre letivo 2020.2 nas disciplinas de Currículo e Planejamento e Avaliação Educacional, no contexto de Pandemia da COVID 19. A metodologia aplicada nesta investigação, fez-se através da revisão bibliográfica embasados nos estudos de Luiz (2018), Bakhtin (1994), Cunha (2012), Demo (2000) entre outros. Além da utilização de um questionário semi estruturado, através do Google Forms para saber a opinião dos participantes em relação às suas dificuldades em produzir o texto acadêmico. Para tornar a pesquisa mais coerente e interativa, utilizamos outro recurso como ferramenta de coleta de informações, um grupo de Whatsapp. Os resultados apontam que, apesar dos professores erguerem esforços no que tange a produção acadêmica, os participantes da pesquisa trazem consigo uma narrativa de história de insucesso escolar, atribuído a inadequação do ensino básico, em particular do Ensino Médio para a escrita acadêmica e sua importância no contexto do ensino superior.

Palavras-chave: Escrita. Educação. Língua Portuguesa. Normas. WhatsApp.

1. INTRODUÇÃO

O ato de escrever fundamenta-se em fatores passíveis de percepção e de consideração: influências subjetivas, históricas, culturais e de diálogos estabelecidos que o sujeito produtor de seu texto faça suas inferências com outros autores. Desde os primeiros anos da vida escolar, o ato de escrever é processado com diversos objetivos, estendendo-se ao longo dos anos, ainda que superficialmente em alguns momentos, até a formação universitária. A escrita é um dos mais importantes recursos para a formação individual, cultural e social de um cidadão, dentro e fora do contexto educacional.

Escrever é transpor um pensamento carregado de vivências subjetivas e experiências e possibilitar que o autor seja reconhecido e apreciado em lugares e épocas diferentes, pois se pretende entender e ser entendido, seja em normas ou diversidades, em história ou emoção, em arte ou realidade. (DEMO, 2000, p. 21.395).

Nosso trabalho se faz possível a partir das experiências vivenciadas durante o terceiro período do curso de Pedagogia, noturno, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, no período letivo 2020.2 especificamente nas disciplinas de Currículo e Planejamento e Avaliação Educacional, no contexto de Pandemia da COVID 19, que nos fez lançar mão de estratégias diferenciadas para continuidade do estudo, entre estas, a nossa instituição de ensino optou pelo adentramento as condições de aulas remotas.

Para tanto, além das experiências vivenciadas por meio do Google Meet, durante as aulas síncronas, nos ambientes virtuais, como fruto das interlocuções produzidas nos componentes curriculares supramencionados, no que diz respeito, a atividade avaliativa, relacionada a I unidade temática, destas, focada na elaboração de um relato de experiência a ser produzido em dupla. No desenvolvimento dessa atividade de escrita acadêmica, observamos também, as inquietações geradas pelas falas dos discentes nos grupos de WhatsApp destes componentes curriculares, quanto aos aspectos que implicam a produção do gênero discursivo já informado. Para tanto, através do uso de recursos tecnológicos, foi encaminhado um formulário desenvolvido no *Google Forms* ao grupo de cinco estudantes, a fim de obtermos a opinião destes, ou seja, o olhar de futuros professores da Educação Básica, em relação aos desafios da produção escrita no contexto de um curso de licenciatura. A obtenção de tais dados, que consideramos importantes para a nossa análise desta pesquisa, para o que chama atenção Silva (2012, p. 98) “em relação à escrita acadêmica, como prática social situada e particularizada por diferenças disciplinares interacionais em oposição a uma visão de escrita acadêmica homogênea e considerada como uma habilidade geral”.

Ficou evidenciado o lapso que existe em relação ao letramento acadêmico por parte de uma significativa quantidade de discentes e que a escrita neste contexto enquanto se faz necessária se torna um grande desafio a ser vencido.

Nossa pesquisa se propõe a observar, analisar e discutir sobre tais circunstâncias e vivências no contexto da produção discente dentro deste momento de suas formações enquanto graduandos de Pedagogia a partir das ferramentas que nos foram possíveis de alcançar e trazendo a discussão a partir do nosso lugar de fala, pois nos colocamos como discentes para refletir sobre as limitações de nossos pares sobre o que tange esse letramento e a escrita acadêmica quanto nossas capacidades linguísticas no contexto universitário.

A pandemia provocada pelo novo coronavírus (Covid-19) impactou o funcionamento das instituições de ensino em todo o território nacional, que devido à crise sanitária, essas unidades escolares foram obrigadas a adotar o ensino emergencial, caracterizado como aulas remotas, em substituição às aulas presenciais. Essa mudança nos formatos das aulas, trouxe muita complexidade à organização, métodos e integração de diferentes tipos de modalidade de ensino com o uso das ferramentas tecnológicas e principalmente da internet. É claro que os valores sociais, econômicos e culturais a que estamos acostumados sofreram mudanças bruscas, expondo assim as dificuldades enfrentadas por alunos e professores, em primeiro lugar, no campo da formação docente frente ao processo avaliativo no que concerne à concretização dos gêneros acadêmicos bem-sucedido por parte dos discentes, durante as aulas remotas, nos respectivos componentes curriculares citados neste.

Embora saibamos que a dificuldade do discente na produção escrita acadêmica não se restringe apenas nas atividades síncronas, na forma virtual, mas no próprio conteúdo de formação acadêmica destes oriundos da sua vivência ao longo da sua permanência na educação básica, em relação ao impasse em responder a demanda de leitura e escrita englobando os gêneros discursivos que circulam na cultura grafocêntrica.

A oportunidade de realizar pesquisas, não presencialmente, limita uma atuação mais efetiva, principalmente para quem está iniciando a graduação, no nosso caso específico, do ponto de vista pedagógico. Por meio do uso de bibliotecas e diálogos em grupo, todo o fardo da insegurança muitas vezes surge até mesmo no ensino médio. Sabemos que o letramento acadêmico nessa época também revela outros fatores influenciadores, como a desigualdade social que torna a formação continuada mais problemática. Devido à necessidade de trabalho, muitos professores em formação tiveram que desistir da disciplina e até mesmo do curso.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho é parte das observações realizadas em aulas síncronas, via Google Meet, com a presença das docentes, onde em vários momentos os diálogos entre os graduandos deixaram evidente a dificuldade por parte de uma quantidade significativa de discentes de entender e desenvolver as atividades propostas, bem como através dos momentos de interação via WhatsApp, sem a presença das docentes, e do Google Formulário. Percebemos ao longo das aulas que alguns dos graduandos expressavam com suas colocações suas angústias por não terem confiança para desenvolver a escrita tal qual estava sendo solicitada, eram falas que permeavam as aulas tanto da disciplina Currículo quanto de Planejamento e Avaliação Educacional.

Para a realização desta pesquisa e visando atingir o objetivo proposto, foi necessário definir um método de investigação para melhor orientar a pesquisa. A natureza de pesquisa escolhida refere-se a abordagem qualitativa do tipo revisão bibliográfica, exploratória, contemplando as contribuições de pesquisadores acima citados entre outros.

A pesquisa exploratória está sendo realizada com levantamento bibliográfico e com a intervenção de recursos que possibilitou a continuidade do processo educativo mesmo diante do isolamento social que a pandemia do COVID-19 propôs a atualidade, utilizamos um questionário com perguntas previamente estruturadas que foi distribuída via Google Formulários.

A ferramenta Formulários Google permite que você personalize questionários com cores, crie diferentes tipos de perguntas, como perguntas de múltipla escolha, caixas de seleção, escalas, listas suspensas etc., use vídeos e imagens para ilustrar e tornar suas perguntas mais claras, aproveite vários modelos de formulários prontos do Google, acesse pesquisas de formulários do Google em smartphones e tablets, se você deseja responder ou criar enquetes.[...]. (DIAS, 2021, p. 08).

Para tornar a pesquisa mais consistente e interacionista tomamos outro recurso como instrumento para coleta de informações, foi criado um grupo de Whatsapp com o intuito de discutir as dificuldades da escrita acadêmica, entre os participantes da pesquisa, de posse dos diálogos coletamos fragmentos destes para apresentar todo o conteúdo das discussões, no entanto, houveram outras manifestações sobre o assunto entre as passagens das falas.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Sabemos que os alunos que ingressam no ensino superior precisam aprender a lidar com os diferentes requisitos do uso da leitura e da escrita em seus estudos, incluindo vários componentes curriculares. Acontece que entrar em contato com os gêneros acadêmicos no ensino superior nem sempre é uma tarefa fácil.

Na vivência escolar, podemos destacar atividades de escrita em torno de ensaios, textos descritivos e narrativos no curso de português, e por causa do estudo dos gêneros textuais, há textos de campos discursivos não escolares em sala de aula, a exemplos de cartas aos leitores, histórias em quadrinhos, cartas comerciais, etc. Deve-se notar que o foco das obras escritas geralmente é o aprendizado da forma da linguagem (ortografia, sintaxe, coesão, coerência, estrutura de composição, estilo, etc.). (Silva, 2012).

Diante do exposto, vale ressaltar que a escrita é considerada uma habilidade básica para o correto uso da ortografia e das regras estruturais da língua. No entanto, o comportamento de escrita não deve se limitar ao domínio das regras gramaticais do idioma, ou seja, o aluno deve estar preparado para atender às diferentes necessidades de escrita que possam surgir no dia a dia.

Portanto, ao estudarmos a escrita acadêmica no currículo pedagógico, a partir da observação dos alunos nos referidos componentes curriculares, eles nos instigam a refletir sobre a prática da língua materna na educação básica. O campo de pesquisa da linguagem inclui a literatura em uma variedade de gêneros de texto/discurso disseminados no ambiente escolar, bem como nas partes externas a estas. Nesse aspecto, tratamos de textos escritos na perspectiva da teoria da interatividade do discurso social, onde o texto passa de um produto para um processo prático, marcado pelo movimento contínuo de produção.

O contato com a escrita deve se dar desde os primeiros anos escolares, e o professor desempenha um papel muito importante nessa prática, não como um ditador, mas auxiliando os alunos a construir textos, aprendendo a escrever como um processo. Se pensarmos nessa escrita no ensino superior, pode-se supor que a maturidade dos alunos seria tão aguda que resultaria em uma escrita pronta e acabada. Porém, não é assim: escrever será sempre uma conquista única e renovável (Baptista, 2015).

A escola deve ter como principal objetivo no ensino do português formar os alunos para serem capazes de utilizar a língua nas suas aplicações sociais, ou seja, da forma como o faz no cotidiano das pessoas em sociedade. “Essa linguagem é a “linguagem em função”, uma linguagem que acontece apenas entre duas ou mais pessoas, para um propósito, em um determinado contexto e na forma de um texto” (Antunes, 2003, p. 109).

O sujeito neste conceito é considerado ativo, um construtor de sentido comunicativo na interação verbal com os outros, porque a experiência e o conhecimento são compartilhados por meio do diálogo. Com base nas ideias de Bakhtin(1994), o conceito de interacionismo social não considera o uso da linguagem como formas abstratas, normativas e de comportamento pessoal, mas considera outra, pois quando nos comunicamos verbalmente ou por escrito, nos comunicamos como verdadeiros interlocutores, o que também estabelece uma conexão dialógica com o ambiente de comunicação.

Pensando assim, o processo de ensino / aprendizagem da produção textual em sala de aula não pode ser considerado um exercício único e exclusivo que se baseia no domínio da gramática, e exclui as realidades históricas, culturais e sociais dos alunos falantes indissociáveis da linguagem.

A Teoria Sócio Discursiva Interacionista de Bronckart (1999) descartou a velha fórmula de como produzir bons textos e reiterou o diálogo, a interatividade e a sociabilidade da linguagem. O trabalho produzido por um homem corresponde a uma espécie de comportamento social, que sempre é realizado pelo pregador em meio social para alcançar o interlocutor que ele deseja e tem um propósito a alcançar. Desse modo, o ISD organiza esses aspectos em dois mundos: o mundo físico e o mundo socialmente subjetivo.

Todas as produções de linguagem situadas, que são construídas, de um lado, mobilizando os recursos (lexicais e sintáticos) de uma língua natural dada, de outro, levando em conta modelos de organização textual disponíveis no quadro dessa mesma língua. (BRONCKART, 2006, p. 13).

Geraldi (1993) propõe, portanto, estender a forma como a produção escrita é oferecida em sala de aula, proporcionando condições que levem o aluno a participar ativamente da produção como autor e sujeito do texto. Essa prática calmanete de escrita artificial em que o aluno só é solicitado a realizar uma ação para obter uma nota ou passar em um exercício.

Portanto, cabe ao professor auxiliar nas práticas de leitura e escrita de seus alunos, formulando atividades relacionadas à produção de textos que considerem os diferentes textos, contextos e interlocutores presentes no uso efetivo da língua, para que o aluno compreenda de forma contextualizada adaptando-se às diferentes situações do seu cotidiano, sejam formais ou informais, sejam orais ou escritas. Assim, tornando o cidadão capaz de uma ação crítica e consciente em sua realidade social.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciarmos as considerações em relação aos instrumentos que nos auxiliam na pesquisa é importante que consigamos entender o contexto em que se insere o nosso corpus de estudo. No universo de trinta e três discentes matriculados nas disciplinas em questão, tivemos a realização do trabalho proposto por parte da turma, um número de quatorze discentes optaram pela realização da produção escrita em duplas. Enquanto que, um número de cinco estudantes optaram em executar tal atividade individual e um grupo de sete alunos não conseguiu realizar o trabalho proposto e preferiu realizar uma outra atividade que tradicionalmente estavam acostumados a lidar como o estudo dirigido e provas avaliativas.

Cumpramos ressaltar que, dos grupos de alunos que optaram pela produção textual em grupos, foi observado que, após a apresentação das notas pelas professoras, do grupo de sete duplas, apenas dez conseguiram a obtenção da média. Ficando claro a apresentação de severas dificuldades na escrita, principalmente no que diz respeito aos elementos da textualidade. (ANTUNES, 2017).

Nesta experiência observada, tivemos nas aulas síncronas, apresentações e explicações por parte das docentes responsáveis pela condução das disciplinas, com leituras, diálogos e até mesmo apresentações de exemplos sobre o gênero acadêmico requisitado, englobando as temáticas enfatizadas na I unidade Temática, bem como, as lives reunindo pesquisadores no campo do letramento e alfabetização, a dialogar sobre questões do cotidiano escolar em torno da formação docente, da gestão escolar e do planejamento de ensino. O momento em questão seria um relato de experiência que contemplasse as metodologias que estavam sendo trabalhadas nas duas disciplinas simultaneamente.

No entanto, nos espaços virtuais, sem contar com a presença das docentes dos componentes curriculares já citados anteriormente, uma outra situação observada foram as interações entre os estudantes no grupo de WhatsApp da turma onde, com muita frequência, podemos acompanhar relatos dos colegas compartilhando das suas angústias por não estarem conseguindo produzir o material proposto na atividade, durante as falas e interações os colegas discentes expressavam de forma veemente suas limitações no que tangia a falta de hábito em produzir, deficiência em seu repertório de leitura, pouca familiaridade com textos acadêmicos, complexidade no que se relaciona a escrever da forma solicitada, insegurança, escassez de tempo para produzir e tantas outras limitações que iam sendo expostas repetidamente.

Outra estratégia que utilizamos para o desenvolvimento de nosso trabalho foi um breve questionário elaborado e aplicado entre alguns discentes que se dispuseram a responder e nos ajudar, neste questionário foram colocadas quatro indagações. Qual é a sua dificuldade em relação à escrita acadêmica? A que você atribui esta dificuldade? As aulas remotas aumentaram esta dificuldade? Deixe uma sugestão que você considere amenizar esta dificuldade.

Tivemos a colaboração de cinco discentes que se dispuseram a responder o nosso formulário e assim conseguimos levantar os recursos que pretendíamos para realização de nossa pesquisa. Uma experiência quantitativa com aplicação de questionário acerca das percepções dos discentes no que toca a sua atuação, enquanto autor, na vida acadêmica no ambiente conflitante da pandemia. É sem dúvida um desafio instigante tanto em relação à instituição de ensino superior (UEPB), quanto à formação pessoal e profissional dos discentes e docentes que vivenciam este momento. É importante salientarmos que temos então como base metodológica a pesquisa de campo em ambiente virtual.

Na análise dos dados, observamos que os participantes da pesquisa, aqui denominados de discente 01; discente 02; discente 03; discente 04 e discente 05, possibilitaram através de suas falas, buscar o entendimento da lacuna existente na formação acadêmica em relação às inquietações, preocupações, quanto a produção do gênero solicitado apresentados pelos participantes da pesquisa.

Vimos que no primeiro momento o Discente 01 comentou: na maioria das vezes eu sabia como começar a produção textual, era apenas uma forma de tentar alcançar as notas. “Hoje vejo que poderia ter empreendido mais na leitura, buscado um conhecimento maior e melhor que a leitura oferecia, para daí escrever com mais discernimento, o erro não só foi dos professores, foi exclusivamente meu, talvez até preguiça ou costume do “colar e copiar”. (Discente 01)

Podemos refletir que essa posição do Discente 01 pode ser reforçada pela análise dos dados coletados, pois para a maioria dos alunos em sala de aula presume-se que esse processo de produção acadêmica poderia ser mais explorado, o que também foi apontado pelos alunos em muitas de suas respostas (Cunha, 2012).

Questionamos aos discentes sobre a maior dificuldade “:Minha maior dificuldade é utilizar as palavras formais, são mais difíceis, não exagerar nos termos”. Um ponto destacado que chamou atenção no quadro das inquietações dos alunos na produção escrita acadêmica, sinaliza para a questão da formatação textual, como exprime o Discente 03 “Só preciso aprender bem as normas da ABNT”. Nesse sentido, também encontramos na fala do Discente 04, um indicativo de problema advindo da sua passagem nos espaços formativos da escola básica : “Tenho insegurança sobre como expor minhas ideias, dificuldade de realizar registros por escrito. Assim sendo, através dessas falas dos participantes, reiteramos para o que chama a atenção em seus estudos Geraldini (1993, p. 135) considera a produção de textos “como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua [pois] é no texto que a língua se revela em sua totalidade”

Na verdade, analisando as opiniões dos participantes da pesquisa, é perceptível que a produção textual é importante o seu uso nas práticas culturais letradas, é preocupante, a lacuna na formação docente, especificamente o de língua materna, a lidar com a situação da dificuldade dos estudantes nos diferentes segmentos de ensino, desde o ensino fundamental ao ensino médio, na concretização de textos, nos moldes como preconiza os estudos dos letramentos, focados na aprendizagem da língua escrita.

Diante do exposto, encontramos na opinião do Discente 05 que sua dificuldade na escrita acadêmica é atribuída ao processo de sua formação no Ensino Médio, que não o deixou com uma boa base das regras de Português.

Partindo do primeiro questionamento do Google Docs, surgiu a necessidade de saber a quem o discente atribuiu esta dificuldade. O Discente 1 escreve: A dificuldade existirá se não houver a prática de leitura e produção escrita de minha parte. Discente 02 responde: Nunca ter feito redação no ensino médio, e pouca leitura. Discente 03 continua: Falta de tempo para mais leitura e escassez de leitura e pouco contato com textos acadêmicos. Discente 04 comentou. Minha maior dificuldade são as regras de ortografia.

No segundo momento da pesquisa buscamos saber dos discentes o que seria possível fazer para amenizar as dificuldades de escrita. Ou seja, das possibilidades que a escola básica poderia executar para ajudar o alunado.

O Discente 1 salienta o uso das ferramentas tecnológicas, da valorização de usar o computador ao invés do celular. Segundo os participantes da pesquisa, escrever na tela de um computador permite a possibilidade da correção de alguns “errinhos ortográficos”, mais fácil que na tela do celular. Além disso, estes citaram que o professor poderia fazer uso de algumas estratégias, a exemplo do Discente 02 que sinaliza “É facilita ler muito, e entender o conteúdo, ajuda na produção escrita também, como diz a máxima popular de que “quem lê muito, escreve melhor”. Enquanto o Discente 04 explicita que “o professor ir aumentando a dificuldade dos textos gradualmente, usando textos mais simples e depois um mais difícil”. E finalmente, o Discente 05 sugeriu que “Todo curso superior deveria oferecer um curso de escrita acadêmica logo no primeiro período”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao debruçarmos sobre a questão norteadora do objeto de estudo, em torno das dificuldades dos discentes da elaboração de um relato de experiência englobando os conteúdos estudados na I unidade temática nas disciplinas acima citadas, observamos que entre os discentes participantes consideram que um dos fatores que dificultam sua jornada na escrita são resquícios das deficiências do Ensino Médio para a universidade, fatores como plágios, cópias, falta de letramento acadêmico e até mesmo o descuido com a norma culta, são tidos como fatores que tornam a escrita acadêmica tão complicada (Bianchetti, 2008).

Foi observado que os aspectos da escrita na universidade chamam mais a atenção dos estudantes quando passam a refletir sobre ela. Também se observou uma queixa frequente quanto à forma de avaliação dessas produções, no que se refere à clareza de critérios tomados e de explanação sobre o que houve de acerto e o que precisa ser melhorado nessas produções. Segundo boa parte dos entrevistados, o aluno ao ser inserido no curso superior está despreparado para a escrita nas normas solicitadas à nova vida acadêmica.

Outro ponto a ser destacado é o fato dos alunos estarem conscientes de serem vagos e genéricos no trato da aprendizagem e na sua capacidade de buscar conhecimento, alguns são cômicos de dificuldade de escrita. Também conseguimos constatar nos relatos dos alunos que, estes consideram-se deixados de lado na forma de expor o conhecimento, isso ocorre pelo fato dos professores pensarem que os alunos já chegam dominando o assunto.

Concluimos que a exigência da produção de textos acadêmicos aos discentes calouros é algo que deveria ser revisto e reestruturado. É preciso que esses alunos sejam preparados para essa inserção e atuação na comunidade acadêmica. Em suma, faz-se necessária que a universidade ofereça, inicialmente, um curso de escrita acadêmica, ou oficinas sobre as normas da ABNT, disciplina não vista no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- [1] ANTUNES, Irlandé. Aula de português- encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- [2] _____. Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017
- [3] BAKHTIN, M.. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- [4] BAPTISTA, C. R. et al. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- [5] BIANCHETTI, L., et al. (Orgs.). A Trama do Conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas: Papyrus, 2008.
- [6] BRONCKART, J.P. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas, SP: Mercados de Letras, 2006.
- [7] CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. E-Mosaicos, V. 7, P. 3-25, 2019.
- [8] CUNHA, Jaeder Fernandes. Letramento Acadêmico: reflexão e algumas considerações sobre cursos de negócios em faculdades privadas populares. SIGNUM : Estud. Ling., Londrina, n. 15/2, pp. 129-151, dez. 2012.
- [9] DEMO, P. Desafios modernos da educação. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- [10] DIAS, G. N. et al. O uso do Formulários Google como ferramenta de avaliação no processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia de Covid-19: um estudo em uma escola de educação básica. Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 4, p. e44910414180, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i4.14180.
- [11] GERALDI, Joao Wanderlei. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- [12] PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. REP - Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 18, n. 1, p. 58-73, jan./jun. 2011.
- [13] SILVA, Marcelo Clemente. Gêneros da escrita acadêmica: questões sobre ensino e aprendizagem. In: REINALDO, Maria Augusta; MARCUSCHI, Beth; DIONISIO, Angela. (orgs.) Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 97-115.

Capítulo 9

As relações interpessoais no âmbito escolar em tempos pandêmicos

Enelucia Santos da Silva

Lucimeire Sales Araújo

Maria Ana Belly de Melo Araujo

Daniele dos Santos Ferreira Dias

Resumo: Neste presente artigo, analisamos as relações interpessoais existentes no âmbito escolar dentro do contexto pandêmico. Com o estado de calamidade pública, as escolas tiveram que se adaptar radicalmente às novas mudanças do ensino remoto, portanto de que maneira as relações interpessoais estão ocorrendo durante a pandemia e quais mudanças e adaptações surgiram com essa realidade? O intuito é refletir sobre refletir as relações interpessoais dos estudantes e professores, bem como toda a comunidade escolar durante o ensino remoto. Com grande relevância social e pedagógica, é evidente que ocorreram várias mudanças significativas devido à chegada de um vírus (COVID-19), que invadiu o planeta de maneira devastadora e fez a população prisioneira dentro de suas casas. Sob esta ótica, as relações interpessoais foram afetadas após o estado de calamidade que atualmente a sociedade mundial está inserida. Com os encerramentos das atividades educacionais no formato presencial, a comunidade escolar teve que se reinventar e adaptar-se rapidamente a uma modalidade de ensino virtual e essa transição radical ocasionou diversos efeitos, tanto no ensino e aprendizagem quanto nas relações humanas. A metodologia utilizada foi a bibliográfica com abordagem qualitativa, a partir das diversas pesquisas feitas em portais acadêmicos. Diante do que foi mencionado, é necessário compreender que o distanciamento social não deve interferir na capacidade humana de viver em sociedade, bem como a importância de estar atento nas relações interpessoais, compreendendo que elas podem afetar negativamente quando não respeitadas e valorizadas dentro da comunidade escolar.

Palavras-chave: Relações interpessoais, Ensino remoto, Pandemia, Comunidade escolar.

1. INTRODUÇÃO

As relações interpessoais referem-se às relações humanas, entre duas ou mais pessoas, onde o contexto de cada uma delas marca esse tipo de relacionamento, fazendo parte do dia a dia do ser humano e por isso, é essencial que elas aconteçam de forma positiva e construtiva, englobando assim relações comunitárias, públicas, familiares e etc. O estado de calamidade pública que atualmente nos encontramos ocasionou inúmeras reflexões, não apenas no âmbito da saúde, mas também no sistema educacional brasileiro. A partir disso, de que maneira as relações interpessoais estão ocorrendo durante a pandemia e quais mudanças e adaptações surgiram com essa realidade? Com essa pergunta problema, o objetivo geral é refletir sobre as relações interpessoais dos estudantes e professores, bem como toda a comunidade escolar durante o ensino remoto. O ser humano vive em sociedade e por isso durante sua vida terá se relacionado com diversas pessoas, não só com sua família, mas no trabalho e outros cenários sociais, bem como na sua vida acadêmica, da educação básica até a universidade. Com a pandemia isso não mudou, as relações interpessoais continuam precisando ainda mais ser reconhecidas e levadas em consideração já que as interações sociais focam na convivência entre os seres e são de suma importância. Sob esta ótica, com o encerramento das atividades escolares presenciais, esta pesquisa é de cunho bibliográfico com abordagem qualitativa, a partir de diversos estudos realizados em portais acadêmicos. A escola tem um papel crucial na formação do indivíduo e na tentativa de manter o equilíbrio dentro da sala de aula, seja ela virtual ou não, para propiciar ao aluno que ele aprenda. O bom andamento deste ensino-aprendizagem deve fazer parte da intencionalidade pedagógica para que esse aluno tenha uma boa conduta no espaço escolar e que sejam compreendidas a partir das relações entre si, respeitando-se as particularidades de cada um.

2. METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa foram de cunho bibliográfico, a partir de uma abordagem qualitativa. Os portais acadêmicos foram de grande valia para que a pesquisa fosse realizada, tendo como parâmetro artigos, dissertações, teses, etc. A escola na vida de uma criança é um ambiente totalmente novo e desconhecido, começa então um ciclo de socialização com regras e normas que ela precisará se adaptar, onde pessoas diferentes com realidades distintas terão que conviver dentro desse ambiente. Com a realidade pandêmica e os novos desafios com o ensino remoto, visualizar os efeitos que ocorreram nas relações interpessoais e a adaptação do ensino a esse momento são importantes para refletir sobre o atual sistema educacional.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

As relações interpessoais se desenvolvem a partir da interação de duas ou mais personalidades, o que enseja na convivência entre seres que podem estar ou não em harmonia. Com essa lógica, é impossível afirmar que dentro dessas relações não haja litígios, principalmente quando é algo que faz parte da natureza humana.

De acordo com BRENNER; FERREIRA, 2020, p.47,

Por relações interpessoais entende-se o conjunto de interações cotidianas, em todas as dimensões da vida, objetivando a convivência. Esse conjunto inclui estar em conexão com outras pessoas ou mesmo em desconexão ocasionando conflitos, que também são espécies de relações interpessoais. Nos ambientes de trabalho, locais em que, na maioria das vezes, as pessoas convivem em grupos, essas relações assumem papel preponderante e, sob a forma de conflitos, podem interferir no trabalho produzido. Na escola, a situação não é diferente pois se trata também de um ambiente de trabalho com pessoas que ficam juntas por horas a fio, convivendo, trabalhando e em dependência umas em relação às outras.

Independente do ambiente que se está inserido, cuidar das relações humanas mantendo-as equilibradas é essencial para cultivar um lugar saudável. Na escola esse raciocínio também deve existir, todos os profissionais da educação, professores, alunos, pais dos alunos, funcionários da escola no geral devem preservar boas interações e plantar um ambiente de reciprocidade, organização e principalmente cooperação.

Quando falamos em escola/instituição de ensino, enfrentamos diversos desafios, e um deles é conquistar resultados satisfatórios oriundos do processo de ensino-aprendizagem. Em tese, os alunos que frequentam a escola e a sala de aula, estão ali para buscar conhecimento. Contudo, as contribuições para a construção das aprendizagens não cabem apenas a figura do professor, são de toda comunidade escolar. Não podemos esquecer que essa comunidade é formada por pessoas que pensam singularmente e que possuem seus próprios princípios. Destarte, é de alto valor que essas pessoas que fazem parte da organização da escola respeitem esse espaço interacional e colaborem para mantê-lo fraterno e de respeito mútuo.

Os problemas de relacionamento geram conflitos que podem afetar diretamente o desempenho dos alunos no ambiente escolar, ocorra ele remoto ou de maneira presencial. Levando para o contexto de sala de aula remota esses conflitos tendem a ser mais complexos - inclusive em virtude dos ruídos comunicacionais próprios do afastamento físico entre os interagentes - e causar outros tipos de atritos. Com isso, todo o processo educativo fica prejudicado, pois, segundo Mosquera e Stobäus (2004, p. 92): “Grande parte dos problemas que as pessoas têm provêm de sua própria pessoa ou da relação que estabelece com as outras pessoas”. Para conviver bem é necessário que o ambiente seja de uma relação de respeito.

Mesmo com os desafios da sala de aula virtual e ainda acompanhar as tragédias associadas ao vírus em circulação, é necessário atentar-se aos relacionamentos e a forma como eles vêm acontecendo. Tanto os professores quanto os alunos precisam ter consciência do novo cenário de ensino e aprendizagem e rever suas atitudes no decorrer das aulas para evitar que as relações interpessoais afetem o desempenho acadêmico.

Em conjuntura com sua funcionalidade social, a escola desempenha um papel que tem por finalidade pedagógica contribuir para formação do ser humano como um todo, tendo em vista aspectos que norteiam significados reais dentro de sua prática sendo espelho da realidade social que vínhamos acostumados e a vigente, com seus desafios e conflitos que retratam como as diversas realidades se encontram dentro de um mesmo espaço educacional.

É importante refletir que depois da família e algumas vezes a entidade religiosa, a escola é o ambiente no qual o aluno constrói sua personalidade e o professor tem um papel indispensável nessa relação, sendo um mediador, e como grande exemplo, as suas ações refletem de maneira positiva ou negativa na vida desses discentes.

De acordo com Mosquera e Stobäus (2004, p. 106), “um professor que busca uma educação para a afetividade deve, antes de mais nada, desenvolver uma personalidade mais saudável, estabelecer melhores relações interpessoais”. A harmonia dessas relações faz com que o ambiente escolar se torne equilibrado, estimulando o aluno para o aprendizado. Os conflitos geradores de problemas no relacionamento afetam diretamente o desempenho das atividades na escola, principalmente por ser o local no qual o aluno passa grande parte de sua vida e vai formando a sua personalidade. Por isso, a figura do professor é vista como um exemplo e cada movimento positivo ou negativo reflete diretamente nos educandos.

Sob a concepção de Grillo (2004, p. 78) “a docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação”. E para que esta transformação aconteça é preciso que nessa relação e em outras tenha diálogo, é fundamental saber ouvir o outro, e outros meios para facilitar a convivência.

Frequentemente nos custa muito parar para ouvir os outros, estamos muito mais preocupados em que nos ouçam, porém poucos dispostos a ouvir. O ouvir os outros e aprender a vê-los como são realmente é fundamental para as relações interpessoais, em especial para os professores, que devem de estar muito atentos e poder, assim, agir melhor na realidade. (MOSQUERA; STOBÄUS, 2004, p. 97)

Quanto a harmoniosidade das relações, ela apenas é construída quando os alunos se sentem incentivados e estimulados a fazerem o mesmo, criando um ambiente favorável ao ensino, ao aprendizado e às trocas humanas, evitando a competitividade exagerada passando por cima da cooperação, da empatia e da solidariedade, desconsiderando o outro. Alimentando apenas o ego humano, a individualidade e outras condutas egoístas, o que demonstra uma grande soberba e falta de respeito com a fase delicada e sensível que o mundo está vivendo com perdas de entes queridos e dificuldades financeiras pela crise econômica ocasionada pela pandemia.

A educação deve estimular um desenvolvimento harmonioso onde os valores sociais, despertem e estimulem o educando para a justiça, o respeito e a solidariedade. De acordo com Grillo (2004, p. 79):

Todo aluno traz para sala de aula uma história pessoal, com experiências particulares vividas na família, na sociedade, com disposições e condições diversas para realizar seu percurso de estudante, e expectativas diferenciadas com relação a um projeto de vida.

A partir disso, cabe a toda comunidade escolar reconhecer os desafios sofridos pelos estudantes e que ainda continuam sofrendo, exercendo fielmente a empatia, solidariedade, respeito, parceria, cooperação e sensibilidade. É nítido que o isolamento social que todos tiveram que fazer devido ao estado de calamidade pública afetou as relações interpessoais, tornando-se importante a reflexão sobre como podemos melhorar como pessoa e que condutas aderir para manter a serenidade, fortalecendo os laços com os alunos e seus familiares e evitar conflitos desnecessários. Com esse convívio familiar intenso e o distanciamento social foram potencializadas algumas dificuldades interpessoais e sendo necessárias mudanças e adaptações, além das incertezas que o momento traz para a vida, contribuindo para que as pessoas fiquem irritadas, impacientes e intolerantes com o próximo dentro da escola e na própria sala de aula. Não obstante, sabendo utilizá-los, esses possíveis conflitos podem servir como uma grande oportunidade de amadurecimento pessoal e fortalecimento de vínculo entre os sujeitos, quando encarado pelo seu efeito positivo, buscando a superação das diferenças.

É sabido que o ambiente escolar é um lugar onde há muitos sujeitos e cada um com suas especificidades, além de ser favorável para o desenvolvimento de muitos sentimentos e emoções. Dessa forma, deve-se alimentar o respeito mútuo, a paciência, afetividade, compaixão e outras virtudes, principalmente no ensino remoto. Sabe-se que com a doença circulando na sociedade houve muitas perdas e quando comparamos ao desenvolvimento dos alunos na esfera presencial torna-se gritantes. Os alunos que estavam mais envolvidos na sala de aula, participativos, reflexivos, acabaram não tendo o mesmo desempenho no ensino remoto. Percebe-se que uma das razões para tal pode ser a falta de estímulo das famílias ou mesmo as dificuldades encontradas pelos pais e responsáveis em ajudar seus filhos na realização das atividades, a desmotivação causada pela falta do contato com esses sujeitos, da presença física, das relações interpessoais.

Para Freire (1996, p. 103), importante referência da pedagogia,

O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.

Esse equilíbrio entre respeito, justiça, autoridade e afetividade é fundamental para essa relação que está se instalando neste momento de troca de conhecimentos entre o professor e aluno mesmo em tempos de aula remota.

Sendo a pedagogia extremamente importante para o desenvolvimento social do indivíduo, não somente no campo social como também no profissional, considera Dayrell (1996, p.2) que:

São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico.

É através dessa interação social na escola tanto na presencial quanto durante o período pandêmico, na família, entre outros, que o indivíduo vai construindo o seu espaço de convivência com outro, sendo claro ser um desafio maior devido a esse momento.

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico [...] (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

Mas com as aulas acontecendo por ferramentas virtuais, onde o foco é estar atrás de uma tela, se torna desafiador. No entanto, é algo possível de ser trabalhado com adaptação necessária, salientando a necessidade de fazer várias reflexões mentais sobre essa realidade para evitar futuras injustiças.

A atenção e principalmente a empatia são fundamentais e de acordo com Gonsalves (2015, p. 88),

Sem dúvida que as emoções desempenham um papel central em nossas vidas, especialmente por serem estruturantes no desenvolvimento de uma pessoa. Elas influenciam a personalidade, estão nos comportamentos, têm impactos em nossa saúde. Além disso, as emoções estão na fonte da aquisição de competências fundamentais para lidar com exigências sociais, que clamam por pessoas com disposição para trabalhar em grupos e que tenham capacidade de estabelecer relações interpessoais harmoniosas e saudáveis.

Quanto ao processo de ensino do educando é preciso que ele esteja em pleno gozo de suas faculdades mentais, para que possa internalizar o conhecimento e aprender aquilo que estudou. O processo de aprendizagem está ligado às relações interpessoais, pois o professor passa a representar um vínculo favorável ou desfavorável para determinados tipos de conhecimentos, que na maioria das vezes alguns alunos não aprendem a disciplina porque passam a não gostar devido a relação que tem com o professor. O respeito mútuo que deve ser estabelecido garante a harmonia das relações interpessoais na escola e na sala de aula e é consolidada através dessa troca mútua. Nas relações interpessoais, encontram-se ações consideradas negativas e positivas, sendo positivas: aceitar as pessoas como elas são, ouvir com atenção os sentimentos do outro, ser paciente, ser simpático, demonstrar interesse e respeito pelo outro, e negativas: acomodar-se, se tornando um indivíduo "morno" e sem graça, julgar de forma equivocada e desnecessária, impor pensamentos e opiniões e etc.

A escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão (DESSEN E POLONIA *apud* REGO, 2003, p. 22). Ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente. (DESSEN E POLONIA, 2007, p. 22)

É importante que ambas construam relações que incentivem e estimulem os alunos a manter trocas humanas, a família deve ser espelho para seus filhos dando uma educação adequada onde eles refletirão o que vivenciam.

Com o ensino remoto, as salas de estar das casas dos alunos se tornaram sala de aula e a partir dessa mudança de local a família tem um grande papel na vida escolar das crianças. A interação que existia entre aluno-professor nas aulas presenciais teve que ser através de recursos disponibilizados pela escola e/ou uso das tecnologias. Além disso, a necessidade do apoio familiar se tornou ainda mais importante, e neste momento as crianças não podem ficar e nem se sentir sozinhas. A maior dificuldade para que essa relação fosse eficaz, além da falta de equipamentos, internet, foi a falta de conhecimento com as ferramentas tecnológicas. Para tentar minimizar os efeitos repentinos das aulas presenciais para online foi a realização de eventos ao vivo em plataformas virtuais, chamadas via WhatsApp, entre outros, objetivando alimentar um vínculo mais caloroso e acolhedor.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sob o que foi mencionado, percebemos que o distanciamento social não deve interferir na capacidade humana de viver em sociedade, bem como a importância de estar atento nas relações interpessoais, compreendendo que elas podem afetar negativamente quando não respeitadas e valorizadas dentro da comunidade escolar. O ser humano vive em sociedade e por isso durante sua vida terá se relacionado com diversas pessoas e dentro de vários cenários sociais. Quando falamos da escola e em seu momento atípico de aulas remotas, esse assunto se torna ainda mais delicado, o discurso de toda a comunidade escolar deve promover um ambiente leve, harmônico, de respeito e empatia. Com o estado de calamidade pública, a sociedade presenciou muitas perdas e sofreu grandes mudanças radicais, conseqüentemente muitos professores de forma repentina tiveram que se adaptar à realidade do ensino remoto e lidar com as dificuldades enfrentadas pelos seus alunos, gestão escolar e até si próprios.

Destarte, o intuito não é finalizar essa discussão, mas proporcionar reflexões de grande relevância sobre esse tema, observando os lados positivos e negativos, se assim existirem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, este artigo aborda a relação interpessoal vivenciadas em tempos de pandemia, o papel do professor, a convivência harmoniosa e cooperacional da comunidade escolar, a importância da família como aliada da escola no apoio das atividades pedagógicas, a sensibilidade do olhar o outro e respeitá-lo, compreender as dificuldades sofridas por eles além do uso das ferramentas tecnológicas como aliada neste momento pandêmico.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente à Deus por nos dar força para enfrentar os diversos desafios, e a nossa amizade que desde 2018 continua firme e forte, sempre cheia de união, respeito e amor.

REFERÊNCIAS

- [1] BRENNER, Carmen Eloísa Berlote; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico, gestão e as relações interpessoais na escola. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil, Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação, vol. 82, núm. 2 [(2020/02/10)], pp. 47-63, ISSN: 1022-6508 / ISSN: 1681-5653 / <https://doi.org/10.35362/rie8223628>
- [2] DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. Família e Escola, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03>> Acesso em: 06 de out. de 2018.
- [3] FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- [4] GONSALVES, Elisa Pereira; SOUZA, Andressa Raquel de Oliveira. Educação, vivência emocional e processo libertador. Revista de Ciência e Sociais e Humanas. Impulso, Piracicaba • 25(63), 87-100, maio-ago. 2015. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/2102/1661>>. Acesso em: 06 de out. de 2018.
- [5] GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.) Ser professor. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 73-89.
- [6] MINUCUCCI, Agostinho. Relações Humanas: psicologia das relações interpessoais, São Paulo, Atlas 1.978.
- [7] MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, D. (Org.). Ser professor. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 91-107.
- [8] OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- [9] PERRENOUD, P. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- [10] REGO, Teresa Cristina. Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades. [S.l: s.n.], 2003. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/doc/51814759/Vygotsky-Aprendizado-e-Desenvolvimento-um-processo-socio-historico> > Acesso em: 11 de out. de 2018.

Capítulo 10

Ensino remoto na área rural: Relato de experiência da E. M. Adelaide Lopes Salgado

*Aline Giffoni Menandro Villela Silva
Mairse Viana Alves da Nóbrega*

Resumo: Com o isolamento social devido a COVID 19 e a suspensão das atividades escolares no ano letivo de 2020, este trabalho relata o desafio, que foi manter o acesso à Educação na área rural do Município de Resende- RJ, onde a grande maioria dos alunos não possuem mídias digitais e acesso a Internet em suas residências. Contamos nossa experiência onde o trabalho colaborativo, a co responsabilidade da equipe escolar , formação continuada , acolhimento e orientação às famílias minimizaram os impactos na aprendizagem dos nossos alunos.

Palavras chaves: Ensino Remoto, Trabalho Colaborativo, Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Em março de 2020 fomos surpreendidos com o isolamento social causado pela COVID 19, tivemos que reinventar o processo de ensino aprendizagem para darmos conta da nova demanda. As dúvidas, o medo, a angústia, a solidão e as incertezas foram nossos companheiros. Respiramos fundo e mãos à obra

Em cumprimento a Portaria nº. 343/GM/MEC, de 17 de março de 2020, publicada em 18 de março de 2020, que dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do COVID -19 e Deliberação CEDUR nº 02, 22 de abril de 2020, emitida pela Secretaria Municipal de Educação de Resende, a Escola Municipal Adelaide Lopes Salgado implementou várias a medidas até o retorno ao ensino presencial, diminuindo assim, o impacto na aprendizagem dos alunos.

Devido à dificuldade de acesso a equipamentos eletrônicos por parte da nossa comunidade, que está localizada na zona rural da cidade, a escola não pôde adotar nenhuma plataforma digital. As atividades foram elaboradas em material impresso e entregues à comunidade com apoio do transporte escolar. Para facilitar nossos trabalhos e comunicação, utilizamos como ferramentas grupos de whatsapp, e-mails, ligações por vídeo chamadas e telefônicas a fim de explicar todo o processo, esclarecer as dúvidas e elaborar planos com os professores regentes e das aulas diversificadas (Sala de Recursos, Música, Judô, Capoeira, Estudo Dirigido, Espaço Criativo, Educação Física e Educação Ambiental), Supervisão Pedagógica e Direção.

2. METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A elaboração do material impresso foi de responsabilidade de cada professor para sua turma ou disciplina. Para o planejamento destacamos cinco pontos importantes: atividades que o aluno realizasse de forma autônoma, uma atividade lúdica, uma atividade que envolvesse a participação da família, um livro para leitura e atividades práticas.

O trabalho colaborativo e a corresponsabilidade de toda equipe foi de extrema importância, para a elaboração do Plano de Ação, que eram mensais. Iniciou se com envio do Currículo essencializado pela Secretaria de Educação do Município, que foi analisado e discutido pela direção, orientação pedagógica e professores, no início de cada mês; após elaboração do Plano de Ação mensal. Foi criada uma rotina semanal para facilitar nosso trabalho e o cumprimento da carga horária, sendo assim dividida: `as segundas-feiras, reunião pedagógica (online) para planejamento coletivo e /ou Formação Continuada; na terça-feira entrega do material impresso na casa dos alunos pelo transporte escolar, com revezamento de professores, às quartas- feiras envio do material pelos professores, às quintas feiras impressão das apostilas pela secretária da escola, direção e professores (em sistema de rodízio). Nas quintas e sextas feiras Formação Continuada e estudo de material enviado pela orientação pedagógica. A comunicação da equipe foi diária, através do whatsapp, ligações ou e-mail.

Em 2021 iniciamos o ano letivo com o “Continuum2020/2021” estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação; onde no mês de fevereiro abordamos as competências sócio emocionais; observação dos alunos e avaliação diagnóstica. Em posse destes dados agrupamos os alunos por níveis de aprendizagem o que é previsto Plano de Ação de Retorno SME/ EDUCAR bem como a Resolução 002/2020, para um trabalho mais efetivo com os alunos. Percebemos que o nosso maior desafio é a Alfabetização, que abrange alunos do 1º ao 4º ano.

As avaliações diagnósticas são realizadas quinzenalmente para o replanejamento das estratégias mais adequadas para cada aluno e/ou grupo. Para os alunos ainda em Ensino Remoto estas são realizadas mensalmente com o mesmo objetivo, de forma presencial na escola.

No final de cada bimestre após análise e discussão dos resultados há o reagrupamento dos alunos e dependendo da necessidade de cada um, traçadas novas estratégias e o replanejamento.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando este caminho que vem sendo construído, já podemos observar claramente através de dados estatísticos; do acompanhamento sistemático, monitoramento dos resultados das avaliações diagnósticas e das mudanças de comportamento de professores e alunos, que as “defasagens” no processo ensino aprendizagem, por conta da suspensão das aulas presenciais no ano de 2020, já vêm sendo minimizadas e

apresentando avanços, principalmente no processo de alfabetização. Que a divisão por grupos de acordo com o nível de aprendizagem, as estratégias adequadas, a implementação de um método bem fundamentado, o apoio das famílias e a capacitação dos professores são os fatores fundamentais para nosso sucesso.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia fez com que o uso das tecnologias em sala de aula que andava a “passos de tartaruga”, fosse a principal ferramenta para a continuação do processo ensino aprendizagem. Mas as dificuldades de acesso a estas tecnologias fez com que procurássemos outros meios de garantir aos alunos o direito a aprendizagem.

Muitos problemas vêm surgindo com esta nova realidade nas escolas, mas também tivemos avanços como: mais tempo para Formação Continuada, estreitamento das relações no ambiente escolar, maior aproximação com as famílias, a individualização do ensino que resultaram em “bons frutos” da pandemia na Educação.

AGRADECIMENTOS

Todo esse trabalho e os bons resultados alcançados só foram possíveis com o envolvimento de toda comunidade escolar.

Agradecemos a toda equipe da EMALS: Professores, Funcionários, Direção, Orientação, Transporte Escolar que não pouparam esforços para que o material impresso chegasse a todos os alunos dando continuidade ao ano letivo de 2020.

Aos alunos e suas famílias que nos apoiaram, participaram, registraram as atividades em casa para legitimar o nosso trabalho... o nosso Muito Obrigado !!!

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Ministério da Educação (1996). LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2ª ed. Brasília: MEC, 2004.
- [2] Plano de Ação de Retorno SME/ EDUCAR de Novembro de 2020 do Município de Resende /RJ, Nov 2020.
- [3] Portaria nº. 343/GM/MEC, de 17 de março de 2020, publicada em 18/03/2020 do Município de Resende /RJ, 2020.
- [4] Projeto Político Pedagógico: Orientações para o gestor escolar/textos Comunidade Educativa CEDAC. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

Capítulo 11

Desafios do ensino remoto com alunos de deficiência múltiplas na escola especial

Ana Claudia Silva

Resumo: Considerando as particularidades dos alunos com deficiências múltiplas da Escola Especial Municipal do Rio de Janeiro e os desafios do ensino remoto em uma perspectiva inclusiva, num processo de inclusão das pessoas com deficiência a comunicação digital objetivaram, nesse trabalho, expor os critérios de transição e continuação do ensino presencial para o remoto através de home-office pela ferramenta WhatsApp devido a pandemia do ano de 2020. Na tentativa de contribuir para desvelar caminhos que atendem as expectativas direcionadas para um atendimento de qualidade onde pontua os avanços da interação, no desenvolvimento da aprendizagem, na aproximação entre escola e aluno em manter uma rotina e adesão escolar.

Palavras-chave: Pandemia, Perspectiva Inclusiva, Ensino Remoto, Home-Office, Adesão Escolar.

1. INTRODUÇÃO

A seguinte análise da prática das aulas na Escola Especial da Secretaria Municipal de Educação da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro no momento em que por medida de combater a disseminação do novo Corona vírus (Covid-19). O Governo e Município do Rio de Janeiro decretaram uma medida de prevenção, por meio do distanciamento social com o objetivo de evitar o contágio e proliferação do vírus, seguindo esta norma, as aulas presenciais foram suspensas. No entanto, as atividades pedagógicas não presenciais foram mediadas através de home-office pela ferramenta WhatsApp e por escolha da comunidade escolar.

Dentro dessa ótica, o desafio do ensino remoto se fez necessário, em conduzir tanto professora como responsável/aluno há procurarem a implementação da construção de se manter o vínculo escola/aluno. Digo responsável/aluno, pois não havia possibilidade de se chegar ao aluno se não fosse através dos responsáveis como mediadores e condutores das atividades, visto que são alunos de deficiências múltiplas sem autônoma digital.

Dessa forma e sob tal complexidade o uso de um meio de comunicação que antes era para uso particular se coloca à disposição para função didática, sendo inevitável romper barreiras da privacidade para estabelecer uma rotina escolar.

Com a pandemia se acentuou a diferença social, pois nem todos haviam os recursos necessário e nem acessibilidade digital para se reinventar a essa modalidade, tendo que, o educador há se adaptar a novas tecnologias, novas metodologias, transformando-se, e o aluno/responsável há procurar meios para suprir as necessidades da nova metodologia que exigia principalmente de ferramentas tecnológicas que não eram opcionais, mas imprescindível para se manter o vínculo.

Diante disso, estabelecer o vínculo era primordial para que o distanciamento não gerasse maiores danos ao emocional dos alunos pela mudança na rotina que ocorreram em suas vidas e na vida dos pais. Aproximar essa relação professor/aluno se demonstra fundamental, pois é a figura socioemocional mais perto para se continuar esse elo.

Surge então, a possibilidade de se assegurar o direito de todos a educação através do ensino remoto, onde o professor permanece com estratégias, metas de aprendizagem para alunos com níveis de aprendizado diferentes em determinar que o currículo adaptado para o biênio e adaptado as necessidades educacionais especiais, que antes já se fazia, deveria ser revisto e preciso ser readaptado para o meio digital do ensino remoto.

Respeitando essa temática, foi realizada a pesquisa no aspecto qualitativo, com análise de dados sobre a observação e análise documental.

2. METODOLOGIA

A referente pesquisa foi realizada no período de abril a dezembro de 2020 pela professora Ana Claudia Silva – profissional da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – Especialista em Educação Especial, pela Fundação Educacional Unificada Campo-Grandenses-FEUC – em 2 turmas de ensino fundamental I na modalidade classe especial, de 6 alunos cada, entre a faixa de idade de 10 a 25 anos, sendo, 10 alunos cadeirantes e 2 andantes todos com deficiências múltiplas respeitando a cronologia de idade e defasagem de ensino na Educação Especial, mediante a matriz curricular da rede.

O tema inicia na observação qualitativa de avaliar a importância da interação através do ensino remoto no uso da ferramenta WhatsApp, em readaptar o currículo comum do ensino fundamental I da Educação Básica, para essa nova vertente que possibilite avaliar o desenvolvimento de aprendizagem a distância, em respeitar sua especificidade em manter uma rotina domiciliar que atenda o aluno a evitar a evasão escolar.

Em conformidade com o projeto da turma em Comunicação através das Linguagens, que segui o planejamento anual do ano de 2020 - Comunicar é romper com a solidão - criar vínculos de comunicação alternativa usando todas formas de linguagens para relacionar com o outro, a fim de, minimizar o sentimento de desconectado de tudo e todos que nos cercam.

Com esse desafio e nova metodologia as aulas ocorreram com frequência semanal acompanhada de vídeo-aulas, chamada de vídeo individual e em grupo, e atividades adaptadas pela professora regente, como também, caderno pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, caderno pedagógico do Instituto Helena Antipoff, vídeo-aulas e práticas elaboradas pela sala de recurso, educação física, Agentes de Apoio

a Educação Especial (AAEE), estudo dirigido, e sala de leitura, sendo acompanhados o desempenho dos alunos através de fotos e vídeos enviados para o grupo da turma.

As aulas eram ministradas pela professora e acompanhadas pelos alunos, onde os responsáveis eram os condutores da execução, através da ferramenta WhatsApp, no qual era exibido vídeos disponíveis pelo canal Youtube para informação, histórias lúdicas e musicais, vídeo-aulas do canal MultiRio para melhor entendimento do conteúdo, vídeo-aulas explicativas realizada pela professora, atividades interativas adaptadas, cadernos pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro como apoio, além das aulas síncronas feitas através de chamada de vídeo em grupo ou individual, onde este momento era o mais relevante, sendo o mais significativo tanto para a professora em poder apreciar, estimular o convívio e a aprendizagem do aluno, no qual, auxiliava os alunos na execução da atividade e durante a condução dos responsáveis na mediação, como para os alunos em desfrutar a experiência dessa nova metodologia de explicação do conteúdo e execução da atividade proposta, como também, poder por algum momento ver e escutar a pessoa como referência que eles tem mais próximo da escola, estabelecendo assim, uma rotina escolar menos fragmentada, com a manutenção de laços afetivos.

Mediante essa metodologia, foi considerado o desempenho e frequência do aluno através das chamadas de vídeo, de fotos e vídeos enviados para o grupo da turma via aplicativo WhatsApp com a execução das atividades propostas.

Em outro momento, para atender um aluno foram feitas estratégias pedagógicas específicas devido sua necessidade, sendo aulas síncronas através de chamadas de vídeo individual pelo aplicativo WhatsApp com a participação da coordenadora pedagógica, professora regente, responsável e discente.

Tento em vista, para auxiliar esse aluno que dentre as múltiplas deficiências também é deficiente visual, as intervenções para realização das atividades deveria considerar também essa deficiência, sendo assim, as chamadas de vídeo individual seria a melhor conduta para alcançá-lo, aplicada quinzenalmente, no qual, foram criadas estratégias que beneficia a participação ativa e real do mesmo eliminando atividades visuais para respeitar suas necessidades, onde se fortaleceu atividades direcionadas para conceitos não adquiridos no seu processo de aprendizagem, além de, considerar o tempo da resposta do aluno na execução das atividades propostas.

Diante disso, a ação pedagógica para alcançar a interação e o desenvolvimento do aluno em um ambiente remoto e domiciliar seria proporcionar a concretização do conteúdo com materiais de fácil acesso, baixa tecnologia e disponíveis em casa, em proporcionar um ambiente motivador integrando o conhecimento acadêmico aos saberes do aluno e responsáveis.

Com essa proposta, o currículo comum se readapta ao ensino remoto para conter conteúdos acessíveis, significativos, flexíveis e básicos para o aluno, onde, o planejamento educacional individualizado favorece em atender as possíveis dificuldades do aluno na apropriação do conhecimento escolar e colabora com o processo de aquisição.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A Escola Especial em questão possui 47 anos, situada na zona oeste do Rio de Janeiro, sendo orientada pelo centro de referência em Educação Especial no Município do Rio de Janeiro – Instituto Helena Antipoff, onde se encontra a coordenação, capacitação, estudo em Educação Especial para alunos, professores e funcionários da Rede Municipal de Ensino, em desenvolver ensino aprendizagem em alunos com deficiência.

A referente unidade escolar tem em média 80 alunos com deficiências múltiplas, atua em 2 turnos, 13 turmas de classe especial até 6 alunos por turma, 2 turmas de sala de recurso, 2 turmas de atendimento domiciliar, sala de leitura, sala de coordenação, sala da direção, sala dos professores, secretaria, sala das mães, refeitório, cozinha, banheiros masculino e feminino para os alunos, banheiro dos professores, área externa para atividades extra classe e estacionamento.

Dando continuidade ao referencial teórico que se fundamenta em marcos normativos e legais, onde ampara um currículo base comum, no qual, seguiu essa unidade escolar para alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental da Educação Básica em uma rede pública de ensino.

O currículo base comum está pautado no documento normativo Base Nacional Comum Curricular – BNCC, de modo que, objetiva conteúdos mínimos para orientar a construção dos currículos das redes escolares nacionais em promover uma aprendizagem de qualidade e essencial para os alunos brasileiros que serão

desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica para alcançar uma equidade no ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB (9394/96), estabelece no Artigo 2º que, “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No seu Artigo 4º, inciso III determina que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Seguindo o Artigo 9º no Inciso IV afirma que cabe à União estabelecer, “em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que norteiarão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

Além disso, a relação do currículo base comum contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado é retomada no Artigo 26º que se define:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

No capítulo V, no seu Artigo 58º indica que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Em seu parágrafo 1º, diz que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”.

Define ainda no Artigo 59º, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”

Por conseguinte, na Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI no Artigo 28º, estabelece:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

Mediante o exposto, no documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial, nos orienta para um currículo escolar elaborado para todas etapas e modalidades da Educação Básica, que apresenta estar em constante processo de revisão e adequação, envolvendo práticas pedagógicas que possibilita a construção curricular, quando necessária, com métodos técnicas, recursos educativos que transformam os conteúdos acessíveis de ensino para alunos com necessidades educacionais especiais, além de, suplementar e complementar por uma parte diversificada essencial para a especificidade desses educandos.

Para atender aos vários níveis de complexibilidade desses alunos dos mais simples ao mais complexo é imprescindível viabilizar esse currículo com adaptações de acesso.

Com o propósito de assitir a maior quantidade de alunos com deficiências múltiplas e comprometimento metais, que pelo grau de complexidade não se beneficia com o currículo carioca. Há a possibilidade de atende-lo com o uso do currículo de vida diária, contido no currículo carioca que beneficia com práticas essenciais da vida e adaptações curriculares mais significativas, além do, processo de avaliação, no qual, se

observa o aluno, verifica suas necessidades e potencialidades propiciando estratégias que desenvolvam as competências sociais, aquisição do conhecimento, à cultura e as formas de trabalho existente na sociedade para uma inclusão e sua real participação no seu desenvolvimento socioemocional.

Desse modo, a adaptação curricular promove o conhecimento do aluno e seu uso funcional, mas para que isso ocorra com eficiência é inevitável que o professor elabore um planejamento educacional individualizado de ensino, para então, ajustar as adaptações e adquira a aprendizagem.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

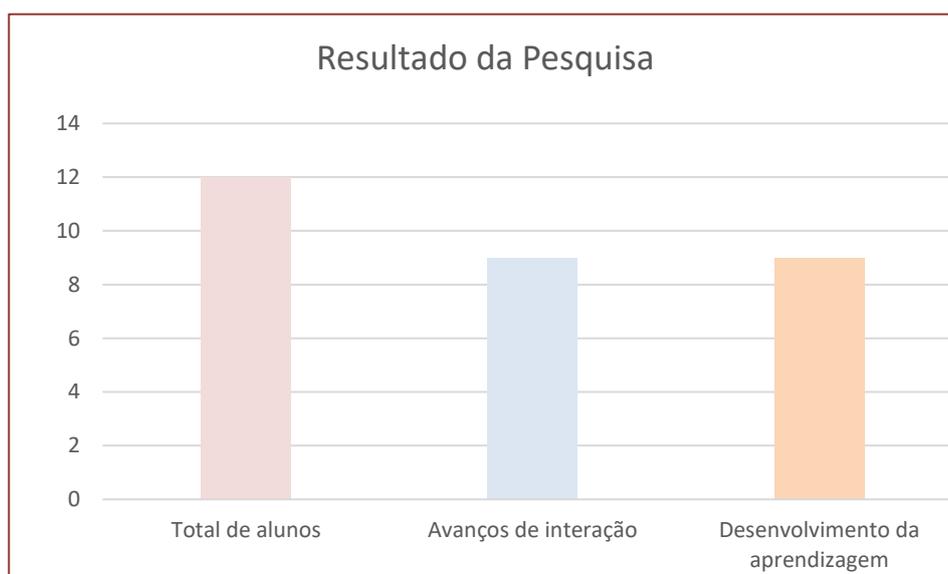
Os resultados revelam que com uso do currículo adaptado para o meio remoto mostra que com a metodologia adequada pode se alcançar o êxito no ensino.

Tabela 1

Total de alunos	12
Avanços de interação	09
Desenvolvimento de aprendizagem	09

Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 1



Fonte: Dados da Pesquisa

Pode perceber que a interação no desenvolvimento da aprendizagem com atividades adaptadas favoreceu a participação de todos atingindo o objetivo de encurtar a distância, sendo de fundamental importância a cooperação dos responsáveis de serem mediadores nessa tarefa, a fim de, favorecer a participação dos alunos da nossa unidade escolar.

Portanto, o objetivo foi alcançado trouxe um retorno produtivo e enriquecedor revelando uma aproximação entre escola e alunos em manter uma rotina e adesão escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descrever tal abordagem do processo de ensino remoto em um momento tão sensível requer uma análise atenta para fatores relevantes, da dificuldade de acesso ao meio digital, os obstáculos de comunicação e interseção com alunos de deficiência múltiplas, avaliar os conteúdos e adapta-los para ser mais significativos em atente-los, adaptar atividades onde a os condutores seriam os responsáveis a mediar,

além de, perdas inestimáveis, exigiu um esforço conjunto em manter um vínculo e mostrar que a rotina escolar, seria imensamente essencial para o emocional do aluno.

Mesmo assim, em frente dessa dificuldade, foi observado o crescente laço harmonioso entre responsável/aluno na busca de auxiliar o entendimento e execução das atividades, dessa forma, o interesse, a participação, e dedicação dos alunos em assistir as aulas trouxe um retorno produtivo e enriquecedor e favoreceu o desenvolvimento do aprendizado.

A constatação em oferecer uma mesma proposta de um currículo ao um grupo como todo e, ao mesmo tempo, flexibilizar o mesmo para atender as necessidades de cada um para amparar em especial aqueles que correm risco da exclusão pelo fato de sua deficiência, sendo acompanhado com efetivo apoio de estratégias pedagógicas que harmoniza acessar esse mesmo currículo comprova que o ganho maior é poder estar com esse aluno estudando e não fora da escola, no qual, garante seu direito a diferença na igualdade do direito a educação.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996
- [2] FEDERAL, Senado. Estatuto da pessoa com deficiência. Secretaria de Editoração e Publicações Coordenação de Edições Técnicas Brasília DF, 2015.
- [3] SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento-revista de educação, n. 4, 2016.
- [4] DELBIANCO, Leticia Carlos. A lei nº 13.146, de 2015: lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência) e seus reflexos no ordenamento jurídico brasileiro. 2019.
- [5] BRASIL. Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>
- [6] BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- [7] <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Capítulo 12

Entrelaçando sentidos entre a textualidade e a escrita do sujeito surdo no Facebook

Cleyce Carla Pereira da Silva

Thatiana Silva Santos

Resumo: As Tecnologias Digitais como ferramentas de comunicação, possuem grande importância para a interação dialógica dos surdos, principalmente pelas redes sociais, em especial neste trabalho, pelo uso do Facebook, onde eles têm a possibilidade de se expressarem em duas modalidades linguísticas; a Libras como L1 e o Português como L2 em sua forma escrita. Diante do exposto, percebeu-se a necessidade de explorar a rede social citada, para pesquisar textos produzidos por sujeitos surdos que atendessem ao objetivo da pesquisa que é analisar se esses textos apresentavam ou não os Elementos da Textualidade, responsáveis por conferir sentido completo ao texto e objeto de investigação deste trabalho. Assim, para a composição do *corpus* desta pesquisa, foi escolhido um texto na rede social supracitada, que pudesse responder ao questionamento: como se configura a produção do texto e do discurso da pessoa surda em redes sociais, em especial do Facebook, no que diz respeito aos Elementos da Textualidade? Eles são contemplados ou não? Para tanto, a pesquisa realizou-se utilizando como metodologia uma pesquisa de natureza qualitativa de análise descritiva, com resultados parciais sinalizando para o usos dos Elementos da Textualidade no texto analisado, além de ser dividida entre revisão bibliográfica à luz de autores como Bakhtin (2003), Costa-Val (1999), Koch (1997:2004), Silva (2001) e Spadaro (2013) dentre outros.

Palavras-chave: Texto. Textualidade. Facebook.

1. INTRODUÇÃO

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, assim como são inesgotáveis as esferas de atividade humana. Essa diversidade levou Bakhtin (2003) a distinguir os gêneros do discurso em primários e secundários. Assim o texto analisado, classifica-se como primário, pois foi constituído em uma circunstância de comunicação verbal do cotidiano, a partir do Gênero Digital, na esfera das redes sociais - Facebook- a qual pôde servir de *locus* na construção de sentido do texto analisado. Considerando as palavras de Spadaro (2013) a tecnologia era vista antes como elemento que marcava status industrial avançado e fonte de progresso econômico, hoje este consenso mudou significativamente e ela passa a ser vista como um marco de avanço das novas formas de relações e interações interpessoais humanos trazendo assim grande proeminência às redes sociais tornando-as lugares de compartilhamentos discursivos, imagéticos e uma infinidade de discursos. Como marco na construção deste novo paradigma, as redes sociais impulsionadas pelo advento da internet, propiciam inúmeros usos e comportam centenas de milhares de usuários. Nesta miscelânea de eventos, insere-se os sujeitos surdos o qual encontram ricas oportunidades de serem visualizados, de expressarem abertamente seus posicionamentos, etc.

Recorremos como aporte teórico à Koch (1997;2004) e Costa-Val (1999) por possuírem inúmeros estudos sobre os Elementos da Textualidade, a saber: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade situacionalidade, informatividade e intertextualidade. Tecendo ainda sobre o assunto, faz-se referência aos estudos dos Gêneros do Discurso enquanto atividade dialógica, defendidos por Bakhtin (2003), por entender que o discurso também é texto e se realiza na linguagem em uso, característica importante para a textualidade. Dessa forma, esse trabalho objetiva analisar como o sujeito surdo, autor do texto analisado, organizou os Elementos da Textualidade em seu texto escrito, em especial nesse gênero denominado digital, da rede social Facebook, além de descrever as ocorrências de possíveis significações emergidas do texto a partir da Língua Portuguesa como L2.

Essa análise, torna-se necessária por entender que alguns sujeitos surdos têm dificuldade em produzir textos na modalidade escrita da Língua Portuguesa, mesmo sendo essa temática amplamente discutida, principalmente no que versa sobre a estrutura gramatical das duas línguas: Portuguesa e Libras nas produções textuais, embora pouco mencionada sobre os níveis dos discursos produzidos.

Dessa forma, entende-se pelos pressupostos da Linguística Textual que considera o texto como sendo a unidade básica da interação entre os sujeitos e nesse sentido, os Elementos da Textualidade exercem a função de aproximar quem produz os discursos do receptor, traçando entre eles funções socioculturais preponderantes no processo da comunicação.

Por esta razão questiona-se: como se configura a produção do texto e do discurso da pessoa surda em redes sociais, em especial do Facebook, no que diz respeito aos Elementos da Textualidade? Eles são contemplados ou não?

2. METODOLOGIA

Considerando a Teoria do texto, em especial nas palavras de Marcuschi (2012) sobre ser o texto uma unidade comunicativa, sugerindo então a importância em considerar a escrita também como linguagem em uso produtora de inúmeros gêneros discursivos. Ressalva-se a necessidade de análises mais particulares sobre essa temática, considerando atentamente a Língua Brasileira de Sinais - motivos de pesquisas futuras -. Assim, esta pesquisa realizou-se utilizando metodologia de abordagem qualitativa de análise descritiva, com resultados parciais sinalizando para o usos dos Elementos da Textualidade no texto analisado, além de ser dividida entre revisão bibliográfica à luz de autores como Bakhtin (2003), Costa-Val (1999), Koch (1997:2004), Silva (2001) e Spadaro (2013) dentre outros. A construção do *corpus* iniciou-se com a investigação de textos de sujeitos surdos, em seguida fora selecionado um texto apenas retirado da rede social Facebook. Em seguida, passou-se para a análise textual com foco nos Elementos da Textualidade, objetivo da investigação, e por fim, a análise e os resultados da pesquisa.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. TEXTO E TEXTUALIDADE

Para que melhor se faça entender os interlocutores, é preciso primeiro, que sejam tecidos comentários acerca do conceito de texto. Bakhtin (2003) diz que o texto sempre irá representar a realidade imediata dos atores envolvidos no discurso, sendo elas; emocionais, racionais ou de qualquer natureza. Ele defende

a posição de que quando não existem tais pensamentos, não há motivo do texto existir, o que se traduz em motivação\intenção por trás de todo ato enunciativo e, portanto, anula a ideia de neutralidade discursiva.

Costa-Val (1999, p.3) discorre a esse respeito evidenciando que o texto por si só não tem a capacidade de se auto significar. Assim, conceitua o texto escrito ou oral como “uma unidade de linguagem em uso” ou até mesmo como “ocorrência linguística falada ou escrita de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” sendo assim é impróprio então caracterizá-lo como um emaranhado de palavras e frases isoladas de uma dada situação de negociação de sentidos entre quem os concebe e quem os recebe.

Carece ao texto características que lhe nomearão como unidade linguística comunicativa básica, pois na trama da significação, o discurso enunciado precisa ter uma dada estrutura que faça tanto o locutor – ou enunciativo como Bakhtin (2003) trata – e interlocutor – ou enunciatário – discutirem o texto significativamente. Costa-Val (1999) diz que o texto precisa cumprir uma série de papéis que atuarão nas situações sociocomunicativas que determinam ou condicionam sua produção e recepção o que influencia diretamente na produção dos sentidos.

São elementos desse processo, as particularidades que cada ato da comunicação supõe, a saber: “as intenções do produtor, o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do outro em relação a si mesmo e ao tema do discurso e ao espaço de perceptibilidade visual comum face a face” (COSTA-VAL, 1999. p: 4). Nessa perspectiva, de posse desses conhecimentos referentes à situação comunicativa, é possível saber por exemplo, o que é adequado expressar em determinado momento e o que não é.

Outro elemento que confere fundamental importância no ato comunicativo é o “contexto sociocultural”. Este é um elemento que condicionará a produção e recepção de sentidos, pois é a partir dele que os participantes do discurso partilham os conhecimentos inerentes ao que enunciam, sendo possível fazer sobressair a partir deles - atos comunicativos - , elementos que delimitam por exemplo, o uso de posturas, expressões, monitoramentos na fala, algo que a autora alcunha como “etiquetas sócio comunicativas” (COSTA-VAL, 1999.p: 4).

A segunda propriedade que o texto necessita ter segundo a autora em discussão é sobre ele -o texto - se constituir como uma unidade semântica, ou seja, o texto precisa ser um todo significativo. Desse modo, o texto será recebido com efetividade ou não e atribuí à coerência como sendo o fator do qual resulta o sentido do texto, objeto de interesse desta pesquisa a partir dos Elementos da Textualidade.

Como característica final, o texto se organiza por sua unidade formal, material, e o que isso significa na visão de Costa-Val (1999), que suas unidades linguísticas constituintes devem se apresentar evidentemente interligados, de modo a sobressair na sua superfície um todo coeso. Nessa perspectiva, um texto quando bem compreendido, será avaliado de acordo com três aspectos; o pragmático: versando sobre seu funcionamento enquanto protagonismo informacional e comunicativo transparecendo na sua superfície; o semântico-conceitual, na qual subjazem o sentido, e por último; o aspecto formal, fazendo referência à coesão. Diante do exposto, a textualidade é entendida como “ o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas, uma sequência de frases” (COSTA-VAL,1999. p: 5). Essas características, ou melhor dizendo, “elementos” se relacionam com a matéria conceitual e conhecimentos linguísticos do texto a saber: coesão e coerência, e a relação pragmática envolvida no processo sociocomunicativo: intencionalidade, aceitabilidade, a informatividade, intertextualidade e a situacionalidade.

3.2. OS ELEMENTOS DA TEXTUALIDADE

A relação entre do dialogismo de Bakhtin (2003) e os Elementos da Textualidade segundo Koch (1997) se apresentam de maneira intrínseca, pois do ponto de vista da construção dos sentidos, o texto sempre apresentará a passagem de várias opiniões, desde as que coadunam e também as que são dissidentes. Os enunciadores são plurais e trazem à enunciação essa diversidade compartilhando reações o que enfim, sempre deixa algum tipo de marca.

Iniciando com um dos primeiros elementos, a coerência, a qual resulta da interação entre texto e leitor, e para (KOCH, 2004, p.43): “O que se tem defendido é que a coerência resulta de uma construção dos usuários do texto, numa dada situação comunicativa, para qual contribuem, de maneira relevante, todos os fatores [...]”. Koch (2004) deixa clara a proeminente parcela de contribuição que a coerência dá ao texto e a qualquer situação comunicativa\discursiva.

Costa-Val (1999) dialoga com a afirmação anterior a respeito do conceito de coerência, ela afirma que “a coerência resulta da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual. É considerada fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto.” (p: 5). Desse modo, esse elemento não opera apenas no plano semântico, mas também, no plano da cognição, à medida que depende do compartilhamento de conhecimentos entre os sujeitos atuantes do discurso.

A coesão, fator que segundo Koch (2004, p. 41), “provém da forma como as relações lógico-semânticas do texto são expressas na superfície textual”. Já Costa-Val (1999, p: 5) a define de maneira mais objetiva: “é a manifestação linguística da coerência(...)”. Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais. Podemos citar como exemplos de mecanismos coesivos gramaticais: o uso dos pronomes anafóricos, os artigos, a concordância, a correlação entre os tempos verbais, as conjunções, etc. Já os mecanismos de coesão lexical se fazem pela reiteração – repetição de um item lexical por exemplo -, por substituição -expressa a ideia de sinonímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia - e por associação – processo em que possibilita o uso de termos referentes a mesma temática fazendo menção ao mesmo evento-. Estes últimos elementos coesivos, sugerem ao discurso eficiência na medida em que tornam a superfície textual mais econômica e organizada.

Adiante, um elemento que chama diretamente ao protagonismo do ato de comunicação; a intencionalidade. Esse elemento: “diz respeito ao valor ilocutório do discurso, elemento de maior importância no jogo de atuação comunicativa” (COSTA-VAL, 1999, p: 11). Assim, o produtor do texto tem uma dada configuração mental que o faz esquematizar suas atitudes em torno do que planeja para quem irá receber esse texto numa dada situação comunicativa. Sua intenção pode ser a de informar, estarrecer, amedrontar, desabafar, enfim, uma série de ideias que giram em torno do “chamar atenção” do interlocutor. Nesse entendimento, qualquer ação que se configure como uma tentativa de “chamar atenção” do interlocutor, tem a intenção de assim fazê-lo. Isso significa que a contrapartida da intencionalidade seria a aceitabilidade o qual se configura como um fator da textualidade que mais uma vez, evoca o outro no processo de produção discursiva, e especificamente: “concerne à expectativa do receptor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor” (COSTA-VAL,1999, p: 11).

Um elemento responsável pela pertinência e relevância do texto na visão da autora em discussão; a situacionalidade é o fator que promove a adequação do texto à situação sociocomunicativa. Esta também tem a missão de regular tanto a produção quanto a recepção do texto uma vez que o sentido ou reconhecimento daquele é feito pelo contexto em que ocorre. É possível, a partir do contexto expressar de maneira que os interlocutores venham a compreender, sobre o que intenciona o locutor e este por sua vez, necessita ter o entendimento prévio do que e de como enunciar, pois é também a partir desse processo que ambos se compreendam ou não – pois afinal, essa também é uma possibilidade.

Outro elemento que chama atenção dos protagonistas do discurso é o grau de informatividade que o texto apresenta. Disto, afirma (COSTA-VAL,1999, p: 14) depende “o interesse do receptor pelo texto”. Esse fato se relaciona diretamente às informações expostas no texto; aquelas que se acrescentam ao conhecimento de mundo do interlocutor, e às que já são existentes. Assim diz a autora, que para que haja progressão das ocorrências dentro do texto, é recomendável que se mantenha um nível de informações observando que “um texto totalmente “inusitado” (COSTA-VAL,1999.p: 14) seja motivo para o receptor rejeitá-lo, assim como um nível muito razoável de informações não seja novidade e portanto não desperte o interesse do interlocutor.

E por último, o elemento, intertextualidade que concerne sobre a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro (s) texto (s)” (COSTA-VAL, 1999). Assim, um texto que por ventura tenhamos e divulguemos como nosso é feito mesmo assim, a partir da contribuição de outros textos. Essa é a essência da enunciação para Bakhtin (2003), o dialogismo mostrando sempre a sua face polifônica. Nesta perspectiva, muitos textos só fazem sentido quando são entendidos a partir da leitura de outros textos, algo que facilitará a compreensão do processo discursivo.

3.3. A RELAÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS COM AS REDES SOCIAIS E A LÍNGUA PORTUGUESA

Com o advento da internet, os surdos puderam lançar mão de dispositivos como computadores, celulares, tablets e outros. Esses dispositivos tecnológicos assistem o surdo e outros com limitações sensoriais, facilitando assim para o primeiro, a quebra de barreiras comunicativas - mas não totalmente - necessitando a depender do conteúdo disposto, ferramentas que facilitem a comunicação e minimizem as barreiras comunicacionais. O intérprete de Libras é, desse modo, uma das melhores - mas não única - opção para satisfazer essa demanda.

A questão central proposta nesta pesquisa além de investigar os elementos da textualidade no texto elegido é destacar a relação do uso que o sujeito surdo faz da Língua Portuguesa na modalidade. Assim, trazendo Spadaro (2013) à discussão, onde afirma que a internet não é apenas um instrumento de comunicação, mas um espaço de surgimento, divulgação e intensificação de cultura e cria novos territórios de acordo com o uso que dela se faz. O sujeito surdo nas redes sociais conversa, dissemina informações, trabalha, e junto com a diversidade de ações na rede, fazem uso constante da escrita, do texto e, portanto, do discurso. Corroborando com pensamento deste uso diverso que as redes sociais abrigam às pesquisas no âmbito da linguagem, Araújo e Leffa (2016, p.6) dizem que elas: “sorvem e reinterpretam uma infinidade de esferas das atividades humanas (...) e expandem nichos que se mostram como ambientes adequados para a realização de uma diversidade de práticas discursivas”.

É oportuno também mencionarmos que estando os diversos públicos a par do uso constante das redes, a relação que eles constituem uns com os outros não se pauta necessariamente numa realidade presencial, em virtude da constituição deste espaço peculiar - o ciberespaço - e, portanto, há espaço para a não “presença” dos indivíduos. Contudo, o sujeito surdo se destaca pelo uso peculiar do Português na modalidade escrita, tal situação é alvo por vezes, de críticas, chacota, e incompreensões por parte dos interlocutores, o que nós como pesquisadoras pautadas na ética científica e sobretudo humana, achamos coerente não corroboramos e sim, caminhamos em direção na tentativa de elucidação de tais processos. Sabe-se que legalmente, - Lei 10.436 de 21 de Abril de 2002 - a Libras não pode substituir a modalidade escrita do Português, o que sugere grande desafio e esforço dos sujeitos envolvidos em prol de uma comunicação sem barreiras para com os surdos e por estes produzidas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

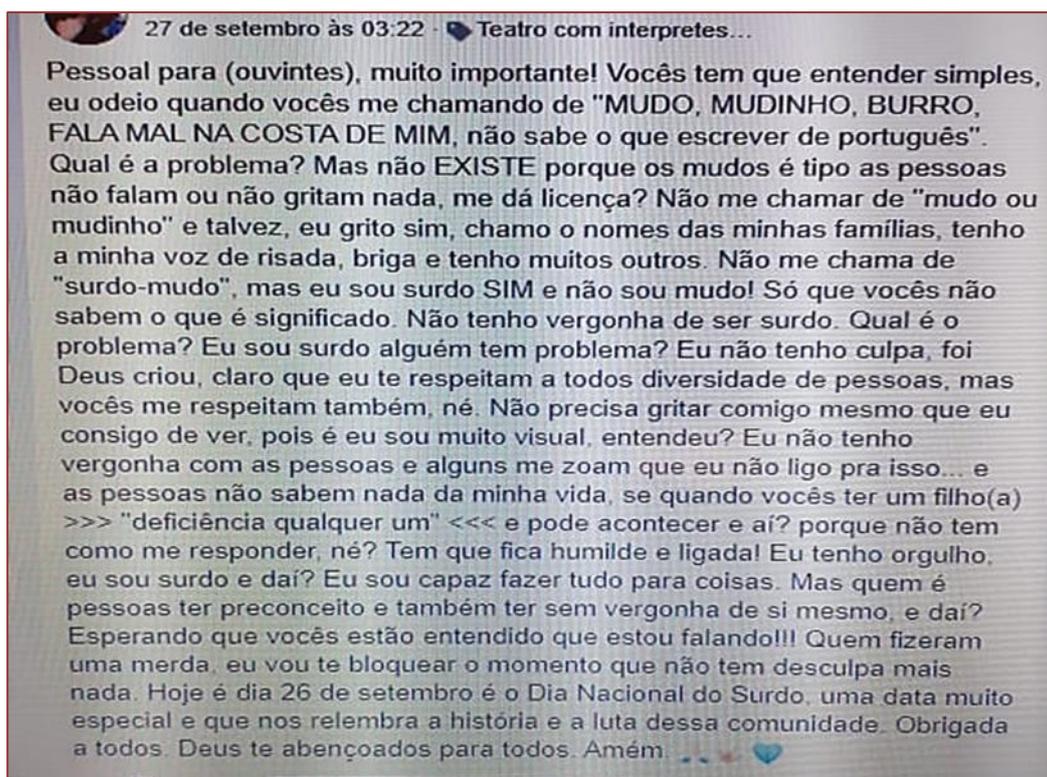
A construção de qualquer texto, exige do autor um nível elevado de letramento sobre a temática que irá desenvolver, por isso, é imprescindível ele ter um grau de compreensão acerca do que pretende comunicar ao interlocutor para fazer-se entender e não só perceber o assunto por inferências, mas conseguir dialogar com o autor e o texto.

É perceptível a dificuldade de grande parte dos surdos em produzir textos em Língua Portuguesa, sua L2, na modalidade escrita. Tornando relevante um aprofundamento do que está sendo produzido pelos surdos, não apenas no âmbito escolar, mas também em meios informais, como é o caso do *corpus* deste trabalho, representado por um texto de um sujeito surdo, retirado de um grupo da rede social Facebook.

Assim, essa análise de dados sobre a escrita de um sujeito surdo ⁵, tem a finalidade de verificar como esse texto foi construído, considerando os Elementos da Textualidade, tendo em vista o relato de Silva (2001, p. 48), quanto ao desconhecimento desse sujeito surdo sobre a função social da escrita, ainda que esteja inserida no contexto escolar, a autora afirma que: “Os problemas dos surdos com a aquisição da escrita estão mais relacionados à aquisição e ao desenvolvimento de uma língua efetiva que lhes permita uma identidade sociocultural ou seja, estar inseridos no contexto social.” Por meio desta afirmação partiremos para as análises do texto selecionado considerando, portanto, se os surdos utilizam os Elementos da Textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade.

⁵ Por motivos éticos, não divulgamos o nome da pessoa que produziu o texto.

Texto Analisado:



Fonte: Facebook

No que diz respeito à coesão, o texto em análise apresenta coesão do tipo gramatical com o uso de recurso anafórico -tal como Costa-Val (1999) define - quando a autora do texto usa a forma “vocês” se referindo aos ouvintes no início do parágrafo, assim como o uso da vírgula para sequenciar os termos adjetivos bem expressos em: **“...eu odeio quando vocês me chamando de “MUDO, MUDINHO, BURRO...”**. O autor do texto em análise também utiliza a coesão lexical marcada pela recorrente repetição dos termos mudo e surdo para dar ênfase explicativa de que esses termos apresentam conceitos antônimos à pessoa surda - que é nesse caso, produtora do texto.

No texto em análise a coerência encontra-se em todo o texto, pois o enunciador deixa claro seus objetivos de forma que a interação pelo contexto apresentado se sobressaia de maneira evidente, uma vez que mostra a sua indignação em relação a forma como é tratada pelos ouvintes, **“...Não me chama de “surdo-mudo”, mas eu sou surdo SIM e não sou mudo! Só que vocês não sabem o que é significado. Não tenho vergonha de ser surdo. Qual é o problema? Eu sou surdo alguém tem problema?...”**. Outro trecho em que podemos perceber a situação comunicativa, característica da coerência, entre os interlocutores: **“... Hoje é dia 26 de setembro é o Dia Nacional do Surdo, uma data muito especial e que nos relembra a história e a luta dessa comunidade...”** impossível, o não entendimento! Portanto, essa relação entre o autor e texto discutidos por Koch (2004) expressada pela coerência dentro do texto em análise, é muito bem conferida segundo nossas análises.

Pode-se afirmar que no texto em análise, apesar da estrutura sintática não obedecer em alguns pontos à da Língua Portuguesa, o autor lança mão dos recursos argumentativos ao seu alcance para expressar suas opiniões por meio de um desabafo, um apelo para as pessoas que se utilizam de conceitos ultrapassadas a respeito da pessoa surda. No texto, há um claro direcionamento dele: **“...Pessoal para (ouvintes), muito importante!...”** para os que segundo ele, fazem conceituações pré-concebidas por ser uma pessoa surda, que por sua vez, deixa bem clara a diferença de conceitos que os termos surdo e mudo evocam o que na nossa opinião, consegue com efetividade.

Desse modo, o texto em análise tem sua aceitabilidade condicionada ao conhecimento ou desconhecimento dos interlocutores pela maneira em como muitos dos sujeitos surdos fazem uso da língua portuguesa, **“...não sabe o que escrever de português”**. **Qual é a problema? Mas não EXISTE porque os mudos é tipo as pessoas não falam ou não gritam nada, me dá licença?”**, ou seja, se a pessoa não tem o costume ou contato com textos escritos de pessoas surdas ou mesmo não acompanham

sua sinalização – em Libras que representa para grande parte dos surdos sua L1 -, em primeiro momento, estranham o fato de como eles – e nesse caso em particular – não usam as construções sintáticas da Língua Portuguesa. Assim, entendemos como Costal-Val (1999) que o texto se torna aceitável quando é compreendido, relevante, intencional e por isso, obviamente, tem um teor considerável de coerência, o que também está intimamente ligada aos contextos e situações comunicativas dos interlocutores em interação. Assim, concluímos que este elemento é negociável considerando o texto em análise bem como numa visão geral da escrita do sujeito surdo.

O texto analisado é produzido no contexto-situação das redes sociais, gênero digital, considerado excelente meio de comunicação em que os interlocutores podem expressar à vontade suas opiniões: “**...Eu tenho orgulho, eu sou surdo e daí? Eu sou capaz fazer tudo para coisas. Mas quem é pessoas ter preconceito e também ter sem vergonha de si mesmo, e daí? Esperando que vocês estão entendido que estou falando!!!...**”

Quanto à informatividade, há um trecho em que o texto analisado demonstra claramente um grau de novidade expressa em: “**... Hoje é dia 26 de setembro é o Dia Nacional do Surdo, uma data muito especial e que nos lembra a história e a luta dessa comunidade.**” Nem todo ouvinte sabe a data que se comemora o Dia Nacional do Surdo e esse trecho serve de informação nova dentro do texto.

A intertextualidade é observada no texto quando a autora diz que: “**...Eu não tenho culpa, foi Deus criou, claro que eu te respeitam a todos diversidade de pessoas, mas vocês me respeitam também, né...**” Percebe-se que há relação de outros textos, quando é citada a questão da diversidade, de referências do advindas de credo religioso citando a presença de sua divindade provando os conhecimentos do produtor do texto em análise em outros textos. Nesse sentido, tais menções corroboram com os conceitos sobre intertextualidade de Costa-Val (1999) e a polifonia mencionada por Bakhtin (2003).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível constatar por meio da análise da produção textual de uma pessoa surda a presença de muitos dos elementos da textualidade discutidos no corpo deste trabalho, mesmo que de maneira básica. A maneira em como foi utilizado os elementos de reiteração, dando destaque a constante repetição de termos, a utilização de elementos que retomassem algo dito por meio de perguntas e o acréscimo de informações novas a quem o lê, bem como a presença de outras leituras para que o autor produzisse tal texto se tornaram evidentes segundo nossa análise.

Destacamos que a intenção aqui não foi atribuir juízo de valores negativos à escrita da pessoa surda por conta das especificidades que inclui tal processo o qual, inclusive, leva-se em consideração a constante presença da sua língua de identificação que é a Libras na estrutura escrita da Língua Portuguesa e, portanto, sua segunda língua.

Assim, o *corpus* coletado - o texto do sujeito surdo em análise - foi possível devido à considerável democratização do espaço das redes sociais ocupados por incontáveis pessoas mundo afora, os surdos, registram presença marcante nesse espaço, o que lhe confere oportunidade de se expressar livremente, direito constitucional assegurado tanto pela modalidade escrita da Língua Portuguesa quanto pelo uso da Libras servindo de oportunidade para pesquisadores e públicos afins, com interesses e leituras diversas sobre questões relacionadas à língua e tantas outras temáticas.

Nessa perspectiva, as relações dialógicas se mostram presentes na medida em que um texto toma o outro numa trama discursiva de maneira rápida, pois em virtude desse canal de comunicação - Facebook - que tem esse objetivo de por vezes, oferecer uma comunicação com rapidez, ligeireza. As pessoas se dão a conhecer e possibilitam comungar de opiniões diversas com a simples visualização de uma postagem mostrando assim considerável importância como *corpus* de análise visando também inúmeras outras perspectivas.

REFERÊNCIAS

- [1] ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (org.) Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender? - 1ª ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2016.
- [2] BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- [3] BRASIL. Lei nº 10.436, 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências. Brasília, DF. 2002. Disponível em: < planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm> Acesso 20. set.2020.
- [4] COSTA-VAL, Maria da Graça. Redação e Textualidade – 2ªed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- [5] KOCH, I. G. V. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto,1997.
- [6] KOCH, I. G. V. Introdução à Linguística Textual. São Paulo, Martins Fontes, 2004.
- [7] MARCUSCHI, Luiz Antônio. Linguística do texto: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- [8] Texto Retirado do Grupo Surdos e Intérpretes Brasil – Facebook.com. - Acesso: 27.out. 2020.
- [9] SPADARO, Antônio. Web 2.0: redes sociais. - 1ª ed. São Paulo, Paulinas, 2013.
- [10] SILVA, Marília da Piedade Marinho. A construção de sentidos na escrita do aluno surdo. São Paulo: Plexus, 2001.

Capítulo 13

Acessibilidade e matemática: A resolução de problemas em sala de aula

Nicolly Felix Carneiro Sampaio

Ricardo de Oliveira Mendes

Resumo: Em vista de propor uma metodologia de ensino de matemática diferente da usual, este trabalho traz relatos de experiências vivenciadas pelos autores na realização de uma atividade que abordou o tema “acessibilidade” a partir de uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem de matemática por meio da resolução de problemas, problematizando juntamente com os alunos de um colégio da rede pública estadual de ensino principalmente a inclinação da rampa existente no local, sendo que para a realização da atividade foram entregues aos alunos apenas uma fita métrica retrátil e um transferidor. Apresentamos, inclusive, análises dos cálculos utilizados pelos alunos, evidenciando os processos utilizados por eles para chegarem à conclusão de que a rampa em questão não era acessível. Esses processos envolveram conteúdos matemáticos que foram alvo inicial da atividade, relatados pelo próprio professor da turma como uma das principais dificuldades de seus alunos. Em seus cálculos, os alunos trabalharam principalmente os conteúdos trigonometria no triângulo retângulo, ângulos, proporcionalidade e medidas de comprimento. Além disso, trabalhamos em torno da ideia de que a resolução de problemas como metodologia de ensino é um caminho possível para se trabalhar a matemática em sala de aula.

Palavras-Chave: Matemática, Ensino, Aprendizagem, Resolução de Problemas.

1. INTRODUÇÃO

O ensino da matemática ainda permanece em uma lógica de transmissão e recepção. O professor é o responsável por transmitir as teorias matemáticas aos alunos, em geral, por meio de aulas expositivas. E, por outro lado, ao aluno cabe “absorver” o conteúdo ensinado e “praticar” a teoria resolvendo longas listas de exercícios. O resultado é uma supervalorização das regras e técnicas matemáticas, o que comprovadamente não tem produzido resultados aceitáveis quanto ao aprendizado. A educação bancária que Freire denunciou ainda continua ocupando muito espaço nas escolas brasileiras.

No Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – na área de Matemática pela Universidade Federal do Piauí, campus Ministro Reis Velloso – UFPI/CMRV desenvolvemos um trabalho no sentido de produzir rupturas na lógica acima descrita. Buscamos possibilidades outras para as aulas de matemática de modo a superar a tradicional concepção de ensino e aprendizagem em matemática. No presente texto destacamos uma experiência de atividade realizada no âmbito do referido programa em uma escola de ensino médio integral na busca de abrir novas possibilidades para a educação matemática escolar.

2. METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Este trabalho é um relato das experiências vivenciadas pelos autores durante a realização de uma atividade prática, na perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem da matemática por meio da resolução de problemas. A atividade em questão diz respeito à rampa de acesso ao piso superior da escola CETI Lima Rebelo, em Parnaíba-PI.

A referida rampa é a única forma de acesso ao andar superior da escola. Por esta razão ela se faz presente em sua rotina. É comum entre os alunos e professores críticas à rampa, em especial, devido a sua grande inclinação. Não há nem um aluno ou professor cadeirante na escola, mas é frequente os comentários acerca da dificuldade que um cadeirante teria para subir ou descer a rampa.

Por outro lado, em sala de aula, o professor e também supervisor do PIBID sempre se depara com a falta de interesse dos alunos nos conteúdos de matemática. Diante de uma queixa do professor em relação às dificuldades dos alunos em compreender as relações trigonométricas no triângulo retângulo surgiu a ideia de realizar uma atividade envolvendo a rampa da escola. Seria aquela rampa acessível? Qual sua inclinação? Apenas com uma trena⁶ é possível descobrir a inclinação? O transferidor, comumente utilizado na medição de ângulos nas aulas de matemática, teria alguma utilidade neste caso? É necessário o uso de algum equipamento para medir ângulos? Eram as perguntas do roteiro da atividade proposta. Cada grupo de alunos 1 Graduanda e bolsista PIBID/CAPES do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Piauí - UFPI, nickcoly@hotmail.com; 2 Docente e coordenador de área PIBID/CAPES da Universidade Federal Piauí - UFPI, ricardomendes@ufpi.edu.br. 3 Fita métrica retrátil. As trenas utilizadas mediam até 5 metros de comprimento. recebeu um pequeno texto sobre acessibilidade e um pequeno roteiro com as problematizações anteriormente descritas.

Assim, foi proposta uma atividade desafiadora a partir de uma situação real e que não consistia em uma aplicação direta de algoritmos matemáticos, como geralmente ocorre na resolução dos exercícios em sala de aula. Houve ainda a preocupação em propor uma atividade compatível com a maturidade da turma, tal como sugerido por Rodrigues (s.d.). Durante a atividade observamos a participação, o engajamento, as problematizações e as formulações de conceitos e ideias bem como analisamos as anotações realizadas pelos alunos quando trabalhavam em torno do problema proposto.

3. DESENVOLVIMENTO

A matemática tem sua origem e desenvolvimento a partir de problemas, os quais inicialmente eram de ordem prática, tais como a divisão de terras, tributação, contagem, etc. Esses problemas foram dando origem a outros problemas de ordem interna ao corpo de conhecimentos que estava se estruturando. Por exemplo, as geometrias não-euclidianas foram motivadas inicialmente por uma situação interna à própria geometria, que já se estruturava como um sólido campo de conhecimentos, quando se colocou em interrogação o quinto postulado de Euclides. Geômetras de várias épocas se debruçaram sobre o problema em questão e o resultado foi o surgimento de outras geometrias igualmente consistentes.

⁶ Fita métrica retrátil. As trenas utilizadas mediam até 5 metros de comprimento.

Enquanto o corpo de conhecimentos matemáticos se desenvolve por problemas que intrigam os matemáticos, o seu ensino baseia-se na transmissão do conteúdo já pronto e estanque do livro didático. “Pra que serve isto?” é uma pergunta frequente nas aulas de matemática e que demonstra o quanto a matemática parece não fazer nenhum sentido para os alunos.

No ciclo de aulas expositivas, a grande dificuldade na aprendizagem é a construção de algum significado do conteúdo matemático escolar. Tradicionalmente a aprendizagem matemática se refere à mecanização de técnicas de resolução de exercícios em contextos específicos e artificiais, deixando de lado as indagações dos alunos ou mesmo suas problematizações em torno do conteúdo estudado. Dessa forma, a aprendizagem matemática se reduz a memorização dos conteúdos para o único fim de, ao final do ano letivo, seguir para a próxima série.

Diferentemente das tradicionais aulas de matemática, que quase sempre seguem o mesmo roteiro: teoria – exemplos – exercícios, o ensino de matemática por meio da resolução de problemas propõe outros caminhos para fazer matemática em sala de aula. Para Onuchic,

[...] o papel da resolução de problemas no currículo passaria de uma atividade limitada para engajar os alunos [...] para ser tanto um meio de adquirir novo conhecimento como um processo no qual pode ser aplicado aquilo que previamente havia sido construído. (1999, p. 208)

A resolução de problemas como metodologia de ensino da matemática vem como uma alternativa para superar as barreiras tradicionais da relação professor e aluno, bem como subverte a forma tradicional de conceber o ensino e a aprendizagem escolar. Os problemas, e não a teoria, são o ponto de partida para a produção do conhecimento. Assim, desloca-se o foco dado ao conteúdo estanque dos livros didáticos para o processo onde há a efetiva produção de estratégias e ferramentas com o fim de compreender e construir as mais variadas soluções do problema. Isto significa conceber a matemática “como uma atividade humana, ou seja, processo e não produto.” (MENDES, 2009, p. 80).

Dessa forma, o conteúdo a ser trabalhado ganha sentido, pois o foco não está no conteúdo em si, mas no processo exploratório do problema colocado. Ou seja, a partir do problema proposto os alunos formulam conceitos, testam conjecturas e validam suas conclusões. O professor, nesse caso, tem o papel de mediar, direcionar e auxiliar os alunos ao longo de todo este processo para que eles, sozinhos, problematizem ainda mais o problema proposto construindo ideias e conceitos com assimilação única a cada um deles. Nesse sentido,

[...] o ponto de partida das atividades matemáticas não é a definição mas o problema; que o problema não é um exercício no qual o aluno aplica, de forma quase mecânica, uma fórmula ou uma determinada técnica operatória; que aproximações sucessivas ao conceito criado são construídas para resolver um certo tipo de problemas e que, num outro momento, o aluno constrói um conceito em resposta a um problema, mas constrói um campo de conceitos que tomam sentido num campo de problemas; que a Resolução de Problemas não é uma atividade para ser desenvolvida em paralelo ou como aplicação da aprendizagem, mas como orientação para a aprendizagem. (ONUCHIC, 1999, p. 215)

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sendo evidente a necessidade de se pensar novas formas de ensinar matemática de modo que nossos alunos consigam de fato assimilar conteúdos, a resolução de problemas como metodologia de ensino propõe a exploração e a investigação de situações-problema por diversos caminhos nos quais é possível trabalhar a matemática tanto na prática como na teoria e, conseqüentemente, assimilar significado aos conteúdos matemáticos que tanto assustam os alunos.

Por meio do PIBID, a atividade com a rampa do colégio veio como uma quebra do ciclo de aulas expositivas do colégio, onde pudemos inicialmente mostrar um exemplo de como os conteúdos matemáticos são utilizados no dia a dia. Por esses motivos, logo no início da atividade proposta percebemos o grande interesse e entusiasmo dos alunos, pondo-se, eles mesmos, a participarem. É interessante ressaltar que, diferentemente de outras atividades por nós desenvolvidas anteriormente, até mesmo aqueles alunos que geralmente menos se envolvem participaram de forma significativa desta

atividade. Acreditamos que a curiosidade se fez ainda mais presente quando a proposta foi um tanto desafiadora para eles: para que serve a matemática?

Por se tratar de uma proposta diferente dos padrões da escola e das próprias práticas do professor, foi notória sua relutância com relação a atividade. Fugir das aulas convencionais pode demandar, pelo menos inicialmente, um grande esforço por parte do professor, desde o planejamento da atividade até o desenvolvimento com a turma. Tal fato foi destacado pelo professor quando constatou que em sua posição profissional não acha viável planejar e realizar uma atividade dessas sozinho, sendo preferível por ele estabelecer um grupo de professores para realizar ações neste sentido. Segundo ele, porque não dispõe de tempo suficiente devido à carga de responsabilidade que já lhe é atribuída.

Por outro lado, acreditamos que uma única atividade utilizando a resolução de problemas como metodologia de ensino não conseguirá retirar o aluno da zona de conforto em que ele se encontra, onde há apenas o exercício mecânico e sem significado. Como destacado por Onuchic, a “Resolução de Problemas não é uma atividade para ser desenvolvida em paralelo ou como aplicação da aprendizagem, mas como orientação para a aprendizagem.” (1999, p. 215).

Para a apresentação da atividade, uma vez que se tratava também de acessibilidade, levamos ao colégio uma cadeira de rodas e propomos aos alunos que tentassem subir a rampa do colégio com ela, questionando a possibilidade de um cadeirante conseguir chegar ao piso superior sem o auxílio de outra pessoa. Os alunos ficaram surpresos com a ideia e se lançaram ao desafio, mas sem sucesso. Foi a prova prática daquilo que todos já desconfiavam: a rampa não é acessível.

Em seguida, entregamos um material com um texto introdutório com o tema “acessibilidade” e com informações necessárias sobre inclinações de rampas acessíveis. Acompanhamos os alunos, separados em grupos, se engajando ao medir livremente comprimentos, alturas e inclinações da rampa do colégio utilizando apenas trena e transferidor, com o intuito principal de solucionar o problema proposto: a rampa do colégio é acessível? Havia em cada grupo aqueles que não se envolveram na atividade, mas em quantidade inferior ao que se observa diariamente nas aulas de matemática.

Sem interferência expositiva dos conteúdos, os alunos utilizaram-se de conhecimentos prévios do próprio cotidiano deles e da bagagem de conhecimento escolar que tinham para tentar dar um primeiro norte para a resolução do problema. Porém, diante do ponto de vista do professor da turma, alguns alunos não se envolveram tanto devido à falta de conhecimento na parte teórica da disciplina de matemática e à pouca compreensão textual. Justamente por esperar que isso acontecesse, o professor, ainda durante o planejamento, escolheu quatro alunos que em suas aulas têm um rendimento relativamente melhor em relação à disciplina a fim de que cada um deles, separadamente, escolhesse outros alunos da turma para comporem seus grupos. Foi dividido dessa forma com o objetivo de que os alunos pudessem trabalhar com aqueles a que já se mostram mais familiarizados com a matemática. A postura do professor já demonstra uma resistência ao subestimar aqueles que normalmente não gostam da matemática.

A partir daí, notou-se que dois dos grupos trabalharam de forma mais individualista, e alguns alunos membros deles não participaram tanto da atividade no início. Os outros dois grupos, por sua vez, desenvolveram um trabalho mais coletivo, envolvendo todos os seus membros, cada um com uma função específica. Notamos ainda que os alunos não sabiam como utilizar o transferidor, alguns até arriscaram manipulá-lo, mas quando indagados se existia necessidade do uso desse instrumento para verificar a inclinação da rampa se mostraram um pouco confusos. Além disso, verificamos em todos os grupos questionamentos semelhantes à “o que eu preciso calcular?”, “o que eu preciso medir para calcular isso?” e “o que você quer saber?”, evidenciando o quanto estes alunos estão acostumados a resolver exercícios que lhes dão uma ordem clara e objetiva: “calcule”, “encontre”, etc.

Outro ponto bastante curioso foi a dificuldade em identificar os segmentos da rampa e suas respectivas alturas, foi possível constatar este fato ao analisar os materiais dos alunos e comparando-os com dados coletados por nós previamente à realização da atividade. Em suma, acredita-se que os conhecimentos adquiridos pelos alunos no primeiro encontro da atividade foram mais com relação à onde a matemática pode ser aplicada, porém, a partir da problematização da reformulação da rampa, verificou-se várias ideias distintas de como torná-la acessível: alguns sugeriram aumentar o comprimento; outros, destruir a rampa e construir segmentos com inclinações mais suaves; além de ser unânime a sugestão de instalar um elevador.

Como o tempo do primeiro encontro foi relativamente “curto” para que os alunos chegassem a conclusões específicas, uma vez que as principais discussões estavam entorno do que medir na rampa para calcular sua inclinação, num segundo encontro em sala de aula foi proposta uma socialização interna entre os

grupos, onde os alunos puderam prosseguir com cálculos pendentes e, se achassem necessário, que refizessem suas medições da rampa. Dois grupos refizeram as medições da rampa, os outros dois apenas prosseguiram com cálculos e discussões. Ao acompanharmos os grupos, notamos a enorme preocupação deles em apenas resolver seus cálculos para encontrar a inclinação da rampa, desconsiderando algumas perguntas que colocamos no material que lhes foram entregues. Ao final do encontro, fizemos uma socialização geral com a turma, onde cada grupo enfatizou se chegou ou não ao valor da inclinação da rampa, o que mediu e quais cálculos foram realizados para chegar àquele resultado. Ao analisarmos posteriormente os materiais dos alunos, pudemos destacar os principais métodos que eles utilizaram para realizarem seus cálculos e chegarem às suas conclusões.

Os alunos do grupo A inicialmente consideraram os valores da projeção do primeiro segmento no chão e do comprimento de sua superfície inclinada e calcularam, utilizando proporcionalidade e porcentagem, quanto de altura este segmento deveria ter para ser considerado acessível considerando uma base média de inclinação que retiraram do material que lhes foram entregues. Comparando com a altura que mediram, verificaram que a altura que o segmento realmente tinha era mais do que o dobro da que deveria ter para ser considerada acessível, e assim, concluíram que a rampa não era acessível. Somente depois os alunos calcularam a inclinação de cada segmento da rampa conforme o sugerido no material. Além disso, calcularam os ângulos de inclinação dos segmentos utilizando o cálculo do seno. É interessante notar como eles mobilizaram uma estratégia diferente do que tradicionalmente se faz nos exercícios. Eles não foram diretamente encontrar a inclinação, mas foram em busca de decidir se a rampa era ou não acessível. A resposta foi negativa e o argumento utilizado foi por meio de uma comparação com a representação de uma rampa acessível.

Já os alunos do grupo B utilizaram o cálculo do seno, com o auxílio de uma tabela desses valores contida no livro didático da escola, olhando para o triângulo retângulo formado por um de seus segmentos, pela altura e pela projeção do segmento no chão. Em seguida, utilizaram a mesma estratégia do grupo A para concluir que a rampa não era acessível.

Os alunos do grupo C inicialmente não mediram o comprimento do primeiro segmento da rampa, e tentaram utilizar a fórmula do Teorema de Pitágoras para encontrar um valor aproximado desse comprimento, mas eles mesmos concluíram que não chegaram a resultados satisfatórios. Então, eles mediram novamente a rampa e calcularam a inclinação de cada segmento por meio do cálculo da tangente. Ao final, concluíram que a rampa não era acessível e sugeriram aumentar a extensão da rampa.

Os alunos do grupo D trabalharam com aproximação de valores e utilizaram a aplicação do Teorema de Pitágoras para calcular comprimentos e alturas aproximadas dos dados reais dos segmentos da rampa, pois não fizeram a medição de todos os dados necessários. Ao final, assimilou a ideia do cálculo da inclinação sugerido no material com o cálculo da tangente e calculou a inclinação do primeiro segmento da rampa, concluindo que ela não era acessível. Foi curioso ver a reação dos alunos diante de uma situação em que o Teorema de Pitágoras seria empregado para resolver um problema real. Um aluno disse: “É como se esse comprimento fosse o x ?”.

Em geral, percebemos que cada grupo partiu de um ponto diferente para tentar calcular as inclinações e trabalharam diferentes conteúdos matemáticos que envolviam relações trigonométricas no triângulo retângulo, que foi dito pelo professor da turma como um dos conteúdos que os alunos tinham mais dificuldade. Dessa forma, destacamos a capacidade dos alunos em mobilizar a matemática para desenvolver estratégias para lidar com a situação proposta.

Ao encerrarmos a atividade com os alunos em sala de aula, todos eles estavam entusiasmados e eles próprios surpreenderam-se ao conseguirem sozinhos chegar àquelas conclusões. E ao questionarmos sobre a importância de atividades com essa modalidade de ensino, enfatizaram que são importantes para desenvolver a capacidade de cada aluno de forma individual e em grupo para mostrar que não existe somente um meio de se chegar às soluções desejadas, caracterizando a diversidade de pensamentos matemáticos de uma sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino e a aprendizagem em matemática parecem não agradar ninguém. Professores insatisfeitos com as aulas. Alunos que geralmente não gostam da disciplina, pois não conseguem aprender. Poder público e a população em geral criticam os resultados apresentados. No Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) o Brasil figura nas últimas posições em matemática e ciências. Quando se fala em aulas de

matemática pensamos logo em aulas expositivas e nas intermináveis listas de exercícios. Há possibilidades para fazer diferente?

Apontamos a resolução de problemas como perspectiva metodológica para o ensino como um caminho possível para fazer matemática em sala de aula. Qualquer mudança exige de seus principais atores posturas que geram incertezas. Temos ciência das dificuldades do cotidiano escolar e é por isso mesmo que acreditamos ser a metodologia em questão uma forma de esperança para o ensino e a aprendizagem em matemática.

REFERÊNCIAS

- [1] MENDES, I.A. Matemática e Investigação em Sala de Aula: tecendo redes cognitivas na aprendizagem. 2ª Ed. revisada e ampliada. São Paulo: Livraria da Física, 2009.
- [2] ONUCHIC, Lourdes de la Rosa. Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas. 1. ed. São Paulo: UNESP, 1999. p. 199-218.
- [3] RODRIGUES, Adriano; MAGALHÃES, Shirlei Cristina. A resolução de problemas nas aulas de matemática: diagnosticando a prática pedagógica. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2012/matematica_artigos/artigo_rodrigues_magalhaes.pdf>. Acesso em: 21 Ago. 2019.

Capítulo 14

Contra;Reflexo: Um jogo digital utilizando baseados em conceitos da física óptica

Davi Matias Soares Genuino

Pedro Henrique do Nascimento Fernandes

Daniel Ribeiro Gomes

André Freitas Barbosa

Danyelle Alves da Silva

Resumo: Contra;Reflexo é um jogo digital desenvolvido para smartphones android (versão 5.0 ou superior) que implementa conceitos básicos da óptica geométrica, funcionando como ferramenta de experimentação e introdução aos fundamentos do que será estudado em sala de aula. Nele, o jogador posicionará diferentes elementos capazes de refletir e refratar raios de luz, a fim de direcionar esses feixes luminosos a um ponto especificado em cada fase. Produzido na plataforma Unity Engine e com gráficos desenhados no software Paint.Net, o jogo possui uma série de mecânicas envolvendo o funcionamento da luz implementadas até o seu lançamento, em dezembro de 2021. Contra;Reflexo encontra-se oficialmente lançado através do endereço eletrônico pastryzygames.itch.io, contando com 15 fases e diferentes quebra-cabeças para cada uma delas.

Palavras-Chave: Jogos Digitais; Introdução à Física; Óptica Geométrica; Jogos Mobile.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, mercado de jogos mobile é a plataforma de jogos digitais com maior número de jogadores, movimentando em torno de 36% do total monetário circulante na indústria de jogos digitais em 2019 (MUNDO CONECTADO, 2020), com previsão de crescimento de 13,3% de 2020 até 2023 (CANALTECH, 2020).

Muitos jogos *mobile* possuem em comum algumas características que podem contribuir para sua popularidade e alcance, entre essas, destaca-se a simplicidade destes jogos em relação a *games* de outras plataformas, com predominância de jogos gratuitos como Orbit (HIGHKEY GAMES, 2016) e Alto's Adventure (NOODLECAKE STUDIOS, 2015), que, ao passo que apresentam propostas intuitivas e instigantes, detém consigo a capacidade de serem re-jogados várias vezes sem que o jogador perca rapidamente o interesse.

A Física, disciplina responsável por estudar muitos fenômenos práticos do nosso cotidiano, beneficia-se grandemente dessas características dos jogos digitais aplicados no seu ensino (KRAUSE *et al.*, 2018), de forma que, usando as metodologias educativas tradicionais, nem sempre é possível para os alunos associar às exposições práticas da matéria os processos teóricos envolvidos na análise desses eventos (CAMPOS, 2018).

Observando estas condições, a fim de criar uma ferramenta lúdica capaz de introduzir e incentivar o interesse pela matéria de física, produziu-se um jogo digital para o sistema Android, utilizando o motor gráfico Unity que implementa mecânicas baseadas no comportamento de raios da luz estudados na Óptica Geométrica, permitindo o uso do jogo como um instrumento experimental a ser usado casualmente por discentes que, mais tarde, deparar-se-ão com o mesmo conteúdo sendo abordado em sala de aula.

2. METODOLOGIA

Contra;Reflexo foi um jogo desenvolvido em etapas sequenciais. A primeira fase do projeto consistiu na criação das ideias que definiram a proposta do jogo, tomando de antemão os conhecimentos de design, arte e programação requeridos, bem como as proficiências e limitações adquiridas pela equipe, além da concepção das mecânicas base e das ideias a serem trabalhadas. A equipe, portanto, utilizou durante essa etapa o processo de *BrainStorming* como ferramenta de estruturação e encadeamento criativo de ideias.

A partir da primeira etapa, ficou estabelecido que o jogo trabalharia sob o estudo da Óptica Geométrica Básica, consistindo em quebra-cabeças com espelhos, lentes e outros instrumentos que reagem com a luz de forma elementar, onde o jogador tem o objetivo de, ao posicionar corretamente tais objetos, conduzir a luz através do ambiente de reflexões e refrações por cada um dos quebra-cabeças.

Dentre os elementos escolhidos estão: Espelhos planos, côncavos e convexos, lentes convergentes, divergentes e prismas, sendo cada um destes idealizados para que seus comportamentos se assemelhem ao máximo com os objetos nos quais são inspirados. Partiu-se então para a segunda etapa, na qual o *game* foi propriamente desenvolvido.

Nesta fase foram implementadas as mecânicas, produzidos os elementos audiovisuais e criados os designs dos níveis, de modo a explorar gradualmente a capacidade de aprendizado do jogador com os desafios. Empregamos a linguagem de programação C# para a confecção de todo o projeto, tomando como base o motor gráfico *Unity Engine* (UNITY TECHNOLOGIES, 2005), por este permitir a exportação do projeto para o sistema operacional desejado – Android 5.0 “Lollipop” e superiores – ao passo que agiliza o processo de implementação como um todo. Todos os ícones e gráficos do jogo foram produzidos utilizando o *software* de edição de imagens rasterizadas *Paint.NET* (BREWSTER, 2004).

A terceira etapa baseia-se na efetiva publicação do projeto. Além do registro de *Software* como propriedade intelectual e industrial nas plataformas competentes, buscamos permitir o *download* do jogo de modo gratuito e de fácil acesso.

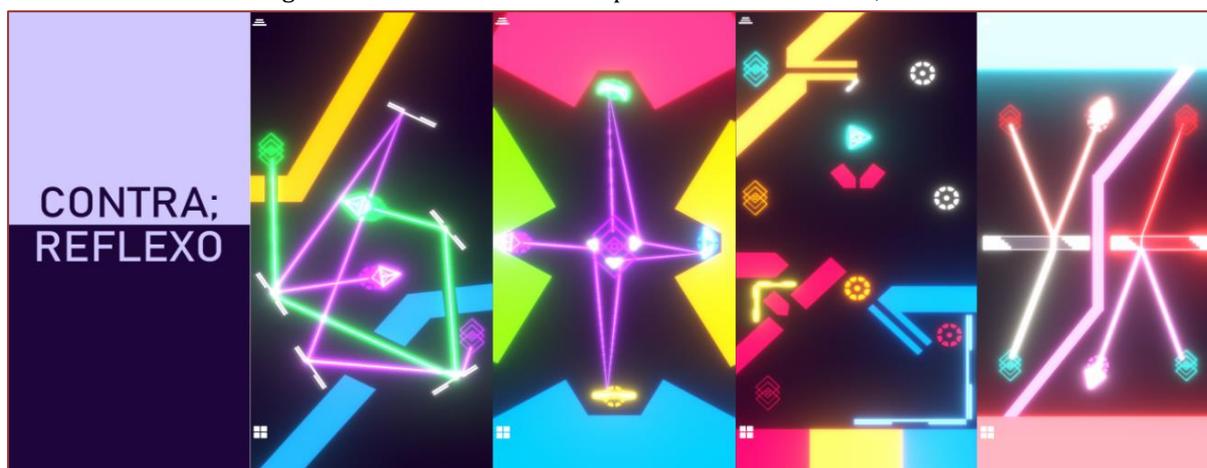
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No momento de produção do presente documento, Contra;Reflexo possui uma versão lançada oficialmente, através da plataforma Itch.io (acessível em pastryzygames.itch.io), tendo passado inteiramente pela segunda etapa de desenvolvimento e já contando com um total de 15 fases diferentes, cada uma delas com seu próprio quebra-cabeça a ser resolvido.

Entretanto, ainda esperamos realizar algumas atualizações no projeto antes de sua disponibilização pública na PlayStore, para sistemas Android 5.0 ou superior. As mudanças consistirão na ampliação do número de níveis, no melhoramento de efeitos visuais e sonoros e na adição de mecânicas que contribuam para a expressão da criatividade do jogador ou expliquem de forma mais direta o funcionamento real de cada um dos elementos utilizados no jogo.

Além da publicação do projeto pela plataforma Itch.io, também foi possível efetivar o registro do *Software* de Contra;Reflexo junto ao INPI - Instituto Nacional da Propriedade Industrial, sob o número de processo BR512022000096-2, expedido em 25/01/2022. A principal função desse registro é garantir os direitos autorais à equipe produtora e compartilhar as competências industriais do projeto com a instituição de ensino que promoveu os trabalhos, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campos Nova Cruz, evitando assim problemas quanto à autoria e posse do projeto.

Figura 1 - Tela de título e exemplos de fases de Contra;Reflexo.



Fonte: Autoria própria.

Figura 2 - QR Code para download de Contra;Reflexo.



Fonte: Autoria própria.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É destacável, de fato, o otimismo da equipe em relação ao trabalho. Acharmos que o projeto apresenta qualidade técnica - visual e funcional - satisfatória, resultado de várias reimaginações e correções realizadas nas mecânicas básicas, principalmente no relativo ao comportamento dos raios de luz, objeto central do projeto. Concluímos que a produção do jogo deu-se de forma bem-sucedida e não apresentou problemáticas quanto ao modelo de desenvolvimento, mesmo sendo uma das primeiras obras produzidas pela equipe e a primeira experiência em plataformas móveis.

Contra;Reflexo foi desenvolvido com o objetivo de se assemelhar aos jogos comerciais com os quais compete na plataforma no intuito de atrair uma maior atenção dos jogadores. Entretanto, diferentemente desses, não estarão envolvidas quaisquer formas de rentabilidade com o projeto, o que incluiria compras dentro e fora do jogo, patrocínios comerciais e exibição de anúncios, uma vez estabelecido o caráter acadêmico do projeto. Não é possível descartar a proficuidade da experiência de criação e publicação do projeto, bem como o seu potencial aplicativo, caso ressurgir o interesse, por parte dos autores e da comunidade científica, em progredir com o seu desenvolvimento. Esperamos que futuros projetos interessados neste jogo busquem aplicar o mesmo em sala de aula, de forma que se obtenha uma melhor compreensão dos conteúdos de óptica geométrica para assim validar a eficácia do presente projeto.

REFERÊNCIAS

- [1] SAVI, Rafael; ULBRICHT, Dra Vania Ribas. Jogos Digitais Educacionais: Benefícios e Desafios. *RENOTE*, Porto Alegre - RS, v. 6, n. 2, p. 1-10, 2 dez. 2008. DOI <https://doi.org/10.22456/1679-1916.47800>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14405/8310>. Acesso em: 30 nov. 2020.
- [2] BRESSAN, Vinícius. Mobile se mantém como maior mercado de games, a frente dos consoles e do PC: A principal fonte de vendas são as micro-transações feitas dentro dos aplicativos. *Mundo Conectado*, [S. l.], p. 1-1, 10 fev. 2020. Disponível em: <https://mundoconectado.com.br/noticias/v/12381/mobile-se-mantem-como-maior-mercado-de-games-a-frente-dos-consoles-e-do-pc>. Acesso em: 30 nov. 2020.
- [3] ROGERS, Scott. *Level Up! The guide to great video game design*. The Atrium, Southern Gate, Chichester, West Sussex, Reino Unido: John Wiley & Sons, Ltd, 2010.
- [4] MARCIEL, Rui. Oito perguntas sobre: o mercado de games mobile na pandemia. *CanalTech*, [S. l.], p. 1-1, 2 ago. 2020. Disponível em: <https://canaltech.com.br/jogos-mobile/oito-perguntas-sobre-o-mercado-de-games-mobile-na-pandemia-169195/>. Acesso em: 30 nov. 2020.
- [5] ALTO'S Adventure. Desenvolvedora: Snowman. [S. l.]: Noodlecake Studios, 2015. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.noodlecake.altosadventure>. Acesso em: 30 nov. 2020.
- [6] ORBIT. Desenvolvedora: HIGHKEY games. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ChetanSurpur.Orbit&hl=pt_BR&gl=US. Acesso em: 30 nov. 2020.
- [7] CAMPOS, Taynara Rúbia. *O Uso de Jogos Digitais no Ensino de Ciências Naturais e Biologia: Uma Revisão Sistemática*. Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Daniela Karine Ramos. 2018. 104 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciado em Ciências Biológicas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/187703/Monografia_TCC_taynara_%20FINAL_BU.pdf. Acesso em: 28 mar. 2020.
- [8] SILVA, Maycon Prado Rocha; COSTA, Paula Dornhofer Paro; PRAMPERO, Paulo Sérgio; FIGUEIREDO, Vera Aparecida de. *Jogos Digitais: definições, classificações e avaliação*. Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação - FEEC, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - SP, p. 1-24, set. 2009. Disponível em: <http://www.dca.fee.unicamp.br/~martino/disciplinas/ia369/trabalhos/t1g1.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.
- [9] FELBER, D.; KRAUSE, J.; VENQUIARUTO, L. O uso de jogos digitais como ferramenta de auxílio para o ensino de Física. *Revista Insignare Scientia - RIS*, v. 1, n. 2, 23 ago. 2018.
- [10] BREWSTER, Rick; MICROSOFT. *Paint.Net*. [S. l.], 2004. Disponível em: <https://www.getpaint.net>. Acesso em: 4 jul. 2021.
- [11] UNITY Engine. 2020.1.17f1. [S. l.]: Unity Technologies, 8 jun. 2005. Disponível em: <https://unity.com/pt>. Acesso em: 7 set. 2021.

Capítulo 15

Reflexões acerca do uso crítico da tecnologia digital na educação: Transformar a informação em conhecimento

Regiane Giori

Silvana Cocco Dalvi

Iva Vieira Mascarenhas

Andressa Corrêa Azevedo Rosa

Maria Carolina Salvador Callegário

Resumo: A sociedade contemporânea é marcada pelo desenvolvimento da tecnologia digital que promove transformações em todas as esferas da sociedade. Nesse contexto, o objetivo desse trabalho é refletir sobre o uso crítico das novas tecnologias na educação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de procedimento bibliográfico apoiada em autores como Gadotti (2003), Vieira (2008), Silva (2012), dentre outros. Os resultados revelam que a tecnologia sempre esteve presente auxiliando no processo ensino e aprendizagem. Contudo, com seu progresso digital o papel do professor se transformou passando a ser o mediador que desenvolve nos estudantes aspectos cognitivos que o levem a transformar criticamente a informação em conhecimento. Mas, observa-se um descompasso entre a escola e os indivíduos virtuais afluindo ainda mais esse distanciamento. Outro ponto relevante é a formação docente inicial e continual que deve extrapolar os conhecimentos específicos da tecnologia capacitando-o para fazer seu uso de forma reflexiva. As políticas públicas devem voltar-se a capacitação docente para o uso crítico da tecnologia na Educação com o propósito de formar estudantes cidadãos que contribuem para a transformação social zelando pela dignidade humana.

Palavras-chave: Tecnologia; Educação; Conhecimento; Aprendizagem; Críticidade.

1. INTRODUÇÃO

São perceptíveis os avanços da tecnologia desde a contemporaneidade, os anos foram passando e tais avanços, possibilitou a criação de ferramentas e modernizou diferentes espaços e a escola não ficou de fora. Diante dessa evolução tecnológica, diversos tipos de ferramentas foram criadas para permitir o acesso rápido as informações e comunicações, influenciando ativamente no processo de ensino e aprendizagem, pois facilita a aquisição de conhecimentos dentro e fora da sala de aula de forma mais dinâmica, eficiente e inovadora.

A sociedade está marcada por um grande desenvolvimento tecnológico e exige cada vez mais de conhecimentos e reflexão sobre essas transformações. E a escola não está à parte dessa evolução, pelo contrário, ela precisa acompanhar essa transformação buscando inovar e se atualizar. Diante desse momento, Martins (2003) fala que:

Diferenciar o ensino na contemporaneidade consiste utilizar todos os recursos disponíveis, para organizar as interações e as atividades de modo que cada indivíduo vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem (MARTINS, 2003, p. 91).

Um dos principais desafios da escola é aprender a usar os recursos tecnológicos como aliado no processo de ensino e aprendizagem no qual todos do cenário são aprendentes. Nesse sentido torna-se relevante pensar o contexto atual e como a escola se insere nesse meio de permanentes mudanças tecnológicas.

Nesse cenário, o objetivo desse trabalho é refletir sobre o uso crítico das novas tecnologias na educação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de procedimento bibliográfico.

Na estrutura do texto aborda-se a evolução da tecnologia no decorrer dos tempos, o uso da tecnologia no contexto educação bem como a tecnologia e a formação de professores. Na sequência, os procedimentos metodológicos e as análises e discussão dos dados. Por fim, as considerações finais sobre o estudo.

2. A EVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA

A tecnologia surgiu desde a antiguidade onde seres pré históricos criavam ferramentas que auxiliavam na caça facilitando a obtenção de alimentos. Em seguida, a importante descoberta do fogo e da roda. Assim foram criados os carros, a primeira viagem do homem até a lua.

Na década de 20, o rádio, embora tendo poucos recursos, já era utilizada como ferramenta tecnológica para a educação, transmitindo conhecimentos a pessoas analfabetas e carentes. A disseminação da tecnologia na educação é sempre um anseio dos governantes, porque a administração pública quer fazer sempre mais gastando o mínimo possível.

E assim resumindo a evolução tecnológica na década de 20 segue com o rádio educativo, na década de 40 com as correspondências, em 1950 com a TV e em 1970 a informática e 1990 a Internet com a modalidade de Ensino a Distância (EAD). Outro avanço significativo são os telefones ferramenta capaz de acessar sites, fazer pesquisas, ouvir músicas, fazer downloads, aproximar pessoas independente de fronteiras através dos recursos para realizar a comunicação.

A tecnologia da informática evoluiu rapidamente e o computador e seus periféricos, além do correio e do telégrafo, passaram a integrar todas as tecnologias da escrita, de áudio e vídeo já inseridos na sociedade: máquina de escrever, imprensa, gravador de áudio e vídeo, projetor de slides, projetor de vídeo, radio, televisão, telefone, e fax. (PAIVA, 2008. p.9).

Com essa evolução, o cenário educacional também sofre transformações, muitas informações, dados, resumos e imagens são trazidos de forma rápida e atrativa e o professor precisa modificar sua prática criando condições para o aluno compreender esses dados, ajudando-os a interpretar, relacionar e contextualizar. De acordo com Perrenaud (2000):

As tecnologias de informação, desde a televisão até os ultrabooks e todas as suas combinações (Smartphone, Tablets, etc), abrem oportunidades sem precedentes para a ação a fim de melhorar a qualidade do ambiente de aprendizagem. Por meio da informática na educação, o computador pode auxiliar e fazer com que o aluno se envolva no processo de construção do conhecimento. Sua utilização deve ser adequada pelos professores como um

valioso incentivador para a aprendizagem, estimulando as relações cognitivas como o funcionamento da inteligência, as relações afetivas, portanto, o uso das tecnologias em sala de aula pode auxiliar na aprendizagem (PERRENAUD, 2000, p, 129).

Perrenaud (2000) fala que o uso das tecnologias na sala de aula aproxima a escola da realidade dos alunos, auxiliando no processo de aprendizagem. Se a tecnologia faz parte do mundo atual, também deve fazer parte da escola e Freire (1993) ressalta que a tecnologia não deve está a serviço do capitalismo gerando apenas consumidores, é preciso pensar de forma crítica sobre a importância que os computadores tem na construção de aprendizagem. Assim,

[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos (VIEIRA, 2011, p. 4).

Vieira (2011) trata da mudança que ocorre com os profissionais da escola, fala que é preciso cuidar do professor, de sua formação humana, pois ele é ferramenta essencial neste processo de evolução de forma que possa auxiliar os alunos a materializar seus pensamentos por meio de novas linguagens transformando-os em conhecimentos favoráveis para suas vidas.

Perrenaud (2000) explana que o uso das tecnologias hoje é tão importante como foi o giz e o quadro negro no passado, portanto, não é o fato de usá-las que oportuniza a aprendizagem, e sim, como são utilizadas e como ocorrem a construção desses processos.

A tecnologia trouxe outro avanço importante para a educação é a modalidade do Ensino a Distância (EAD) que oferece diversificados cursos educativos abrangendo diversas áreas do conhecimento e com baixo custo financeiro, podendo estudar em casa e no tempo que há disponível, melhorando sua qualificação profissional através de cursos de formação continuada e graduação.

Para Hermida e Bonfim (2006) a modalidade de Educação à distância pode atender as necessidades urgentes tais como a formação ou capacitação de profissionais para a educação básica entre outros profissionais, principalmente no interior do país onde há mais dificuldades de acesso a informação. A modalidade EAD exige uma maior dedicação e responsabilidade do aluno, mas ela oferece várias vantagens, como flexibilidade de horário, autonomia para definir seu ritmo de estudo e interatividade.

2.1. O PROFESSOR DA ATUALIDADE

A sociedade contemporaneidade tem experimentado ininterruptos movimentos de transformações, dos quais um dos indicadores mais significativos dessas transformações tem sido o uso das novas tecnologias nos mais variados contextos da população e da laboração humana, refletindo inclusive no âmbito educacional.

Dentre as organizações sociais que têm experimentado as mudanças resultantes do surgimento das novas ferramentas tecnológicas, segundo menciona Gadotti (2003), se sobressai uma em específico, por ser encarregada pela formação dos sujeitos em sua completude: a escola. Isto posto, pode-se falar que o uso das novas ferramentas tecnológicas, no âmbito educacional, refere-se a uma oportunidade de incorporar, de trazer os conteúdos escolares para dentro de um contexto mais interessante, de forma que o discente reconheça a correlação, as ligações que existem entre um conteúdo e outro, e que reflète na produção do conhecimento.

Na sociedade da informação, conhecimento e aprendizagem a relação como se dá o conhecimento mudou uma vez que todos os seus membros se tornaram, concomitantemente, os que ensinam e aprendem. As informações se dissipam rapidamente como também se modificam. Elas aparecem nos meios de comunicação repletas de ideologias que ofuscam a veracidade dos fatos, exigindo assim, cada vez mais a capacidade de reflexão e análise das pessoas. Desse modo, o professor não é mais o único a informar, mas cabe-lhe a difícil tarefa de levar os estudantes a desenvolverem a capacidade crítica. Nesse sentido,

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transforma a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates (GADOTTI, 2003, p. 17).

Segundo ele, o novo professor integra os novos espaços de formação como as diversas mídias, internet, associações, sindicatos, ... selecionando a informação e dando sentido para o conhecimento adotando uma postura de “gestor” no sentido de ser um coordenador, organizador, pois o processo de aprendizagem não é neutro refletindo diferentes ideologias. O ciberespaço que emergiu com a internet estreitou os espaços e tempos com o acesso rápido a informação exigindo cada vez mais indivíduos reflexivos.

Corroborando com Freire (1996, p. 22) que “ensinar não é *transmitir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, o professor da atualidade busca integrar a sua prática os recursos tecnológicos de forma a transformar a informação em conhecimento. Muito mais que usar o computador e a internet é necessário a postura reflexiva do seu papel social em formar indivíduos capazes de agir com autonomia e conhecimento na atual sociedade.

Diante dos mais distintos softwares, aplicativos, redes sociais, YouTube, correios eletrônicos, dentre outros, vive-se a globalização da informação. Contudo, não se pode dizer que isso implica na democratização do conhecimento, visto que muitos apenas reproduzem as informações comunicadas pelos meios tecnológicos sem compreendê-las ou analisa-las sob o enfoque que ganham na coletividade. Assim, os professores assumem o papel de

Arquitetos cognitivos:(a) um profissional; (b) capaz de traçar estratégias e mapas de navegação que permitam ao aluno empreender, de forma autônoma e integrada, os próprios caminhos de construção do (hiper)conhecimento em rede; (c) assumindo, para isso, uma postura consciente de reflexão-na-ação; ao (d) fazer uso crítico” e acrescentamos, criativo, “das tecnologias como novos ambientes de aprendizagem (RAMAL, 2002, p. 191).

O professor continua sendo o pilar na promoção do saber, não o detentor do conhecimento, mas conforme o autor o arquiteto cognitivo, o que estimula o pensamento crítico, o debate, novas formas de compreender a realidade e transforma-la. É a capacidade em elevar os níveis cognitivos do estudante conectando-o ao contexto sociocultural que torna o professor irrefutável ao desenvolvimento de uma sociedade mais democrática. Entretanto, cabe salientar a necessidade de uma formação docente de qualidade compatível aos desafios contemporâneos, conforme discutido a seguir.

2.2. TECNOLOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A realidade é que os mecanismos utilizados para a comunicação também se alteraram e continuam a se modernizar com o passar dos tempos. Mesmo o professor tendo a seu serviço algumas poucas políticas públicas, estas muitas da vezes não são o bastante para assegurar que aconteça nas salas de aula, práticas reflexivas relacionadas ao trabalho com tecnologias na educação. De acordo com Silva (2012):

Esse cenário permite com que visibilizemos um conjunto de estratégias políticas que, desde a emergência de uma escola criativa, produza sujeitos economicamente úteis. Isso desencadearia, por um lado, a formação de sujeitos inovadores e empreendedores, por outro lado, promoveria uma intensa gestão performativa da docência (SILVA, 2012, p. 30).

Isso não quer dizer, que se esteja estabelecendo que é o momento de se esquecer, deixar para trás toda uma construção histórica de conhecimento e se direcionar ao uso descontrolado das tecnologias nos espaços escolares, muito menos proferindo que o docente deva se tornar um profissional dependente do uso de ferramentas tecnológicas. Longe dessa configuração, o que deseja-se enunciar é que, torna-se indispensável produzir um novo olhar para a instituição escolar com o propósito de verificar que tipo de conduta ela precisa se apropriar diante dos usos das tecnologias. Cabe descartar que deve contribuir para que verdadeiramente os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam, de forma que os sujeitos-aprendentes sejam capazes de se articularem dinamicamente na sociedade contemporânea, ou seja, que consigam colaborar nas mudanças que são imprescindíveis às suas próprias necessidades.

Assim sendo, argumentamos por uma formação

[...] que se faça investigativa acerca dos percursos que homens e mulheres fazem para assimilar/construir os conhecimentos historicamente acumulados e de como forjar profissionais que tomam os desafios da prática como oportunidade para crescimento e aperfeiçoamento docente (VIEIRA, 2008, p. 225).

Nesse contexto, quando se pensa em formação de professores, se pensa na constituição de mecanismo que colaborem para remover os desafios educacionais da contemporaneidade. Consequentemente, são fundamentais que sejam elaboradas políticas públicas de formação continuada de professores. Nesta conjuntura, a função do professor, com certeza, precisará passar por uma ressignificação, trazendo como objeto de comando o desenvolvimento cognitivo e cultural do aluno.

No entanto, o êxito só será alcançado, à medida em que o professor compreender e investir tempo em formações continuadas, objetivando o aperfeiçoamento do processos de ensino-aprendizagem, tendo em consideração a realidade presente em sala de aula que reivindica, um olhar crítico-reflexivo acerca das práticas pedagógicas unidas ao uso de ferramentas tecnológicas.

Diante desse cenário, Alarcão (2001) nos faz conceber que o professor quando se coloca no lugar de um profissional reflexivo, ele possui discernimento da capacidade de pensamento e da reflexão. Ele se distancia de práticas pedagógicas que visam a reprodução de ideias, ou seja, se distancia do uso de práticas superficiais. Nesse contexto:

O valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação. Saber direcionar o uso da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor preze, dentro da perspectiva progressista, a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidade cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazenam, manipulam e analisam as informações que sondam na Internet (ARAÚJO, 2005, pp. 23-24).

Essa temática ainda se apresenta como causadora de preocupação para alguns professores e também para algumas instituições de ensino. Pois, a escola por sua vez, precisa estar sempre refletindo sobre os saberes docentes que seus professores constroem e ao mesmo tempo, propor-lhes quebras de paradigmas frente as formas tradicionais de conduzir e mediar a produção do conhecimento.

Estar em busca por uma permanente análise reflexiva sobre a própria ação docente, promove subsídios para um novo olhar a partir da prática que está sendo realizada, e para a nova prática que pode ser realizada. Diante dessa premissa, podemos dizer, que a vivência da busca por análises reflexivas sobre a prática pedagógica, quanto ao uso da tecnologia em sala de aula, que é muito bem expressada por Nóvoa (2001), possibilita ao professor, a retenção de um conhecimento científico. A partir do momento que o docente se abre para tal reflexão, ele se torna capaz de reelaborar esse conhecimento científico no sentido do fazer didático frente ao uso das novas tecnologias.

Considerando esse cenário

As novas tecnologias criam novas chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, a diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar os processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo (MERCADO, 1999, p.72).

Nota-se que se vive num universo dirigido pela era digital, onde habita uma enorme obrigação de assimilar, conduzir e reconduzir essa evolução. O desempenho dos alunos está relacionado a educação, já que para muitos, a função da escola é preparar para a vida. Por essa razão, é pertinente destacar as ideias de Alarcão (2001, p. 18) quando diz que “[...] a escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania”.

Mediante a esse contexto, pode-se atestar que a formação dos professores tem a incumbência de estimular, portanto, atitudes de compartilhamento, colaboração, reflexão e análise crítica do uso das ferramentas tecnológicas educacionais, para que os professores possam, efetivamente, criar ambientes de aprendizagem estimulantes e significativos para os alunos. O uso de tecnologias digitais no espaço escolar

não é uma tendência, pelo contrário é uma obrigação proeminente da sociedade contemporânea de caráter global.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é de abordagem qualitativa preocupando-se “[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, [...]” (MINAYO, 2003, p. 21-22). Ao investigar os avanços da tecnologia e sua influência no contexto educacional novas reflexões emergem e conhecimentos são produzidos.

Para a produção dos dados, a pesquisa se apropriou dos passos da pesquisa bibliográfica, pois foram utilizados de material já construído como livros, dissertações e artigos científicos produzidos por teóricos que versam sobre a temática em estudo. Esses dados alargam as discussões no sentido de melhor compreender a Educação em sua totalidade e a realidade.

As análises são feitas à luz do referencial teórico que embasa a pesquisa ultrapassando o nível descritivo do material examinado. De acordo com o Minayo (2003) a compreensão propiciada pelas leituras deve produzir um texto contextualizado garantindo a diversidade de sentidos dos interlocutores.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As mudanças que vêm acontecendo nas mais variadas áreas da sociedade contemporânea e que são principiadas pelas novas ferramentas tecnológicas têm reivindicado posturas atuais, tanto da escola quanto do professor no que se refere ao respeito à integração das novas ferramentas tecnológicas à prática educativa. Assim, corroborando com Martins (2003) a escola necessita-se integrar a tecnologia da sociedade odierna como forma de inclusão e avanços educacionais.

Neste caso, apontamos que é perceptível que as novas ferramentas tecnológicas nos oferecem inúmeros benefícios tanto na vida cotidiana quanto no ambiente escolar e social. As novas ferramentas tecnológicas cooperam para o aprimoramento dos nossos sentidos, estabelecem oportunidades de interação com maior clareza, promove o estreitamento de laços, ou seja, possibilita-nos ampliar uma gama de atividades que nossa geração nem ousava em sonhar. Nas palavras de Perrenaud (2000) a tecnologia sempre esteve presente na educação. Contudo, nota-se que há um descompasso atual no sentido de que a sociedade integrou-se a tecnologia e a escola permaneceu enraizada em tecnologias ultrapassadas.

Cabe destacar que não são as novas tecnologias em si, e sim a inevitabilidade de reestruturar, de amplificar e elaborar novas práticas pedagógicas que intensifiquem a relação entre os sujeitos implicados nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto é válido ressaltar que essas questões atravessam não somente pela formação inicial, mas também pelo processo de formação continuada do professor que acaba-se se tornando um desafio devido a sua precariedade. De acordo com Gadotti (2003) o papel do professor mudou e nesse contexto de discussão cabe-lhe a função pedagógica de levar os estudantes a transformarem a informação em conhecimento. Para Ramal (2002) os professores são arquitetos cognitivos ou ainda na visão de Alarcão (2001) a condição do professor reflexivo. Essa conjuntura exige novos processos formativos que viabilizem o contexto transformador originado com o avanço tecnológico.

Diante de uma sociedade cada vez mais globalizada em relação à evolução tecnológica que vem sendo assimilada rapidamente, frequentemente a sociedade deve debater sobre a importância do uso da tecnologia no contexto educacional e sua interferência na formação escolar, profissional e social dos discentes. Tão relevante quanto a formação EAD conforme destaca Hermida e Bonfim (2006), é pensar na estrutura dos cursos docentes no que tange a formação tecnológica que ultrapassa os conhecimentos técnicos, embora sejam necessários, mas devem conscientizar o professor da criticidade e como as ideologias estão presentes no mundo virtual.

As inquietações acerca dos investimentos na formação de professores, são excepcionalmente necessários, pois vive-se um momento histórico em que a educação e formação continuada de docentes tem se tornado fundamental. A sociedade demanda conhecimento e o professor é o agente mediador, aguçando a reflexão dos estudantes perante as inúmeras informações a que tem acesso diariamente. Vale a postura de Araújo (2005) quando alerta quanto ao uso das informações originárias da internet e revela, mais uma vez, a função primordial do professor em zelar pelo conhecimento de forma a promover habilidades cognitivas que estimulem a compreensão e releção desse recurso tecnológico cada vez mais acessível e presente nas atividades cotidianas.

Conforme destaca Mercado (1999) as novas tecnologias criaram as chances de reformular as relações entre alunos e professores assim como as relações da escola com o meio social. Nesse sentido, o uso das tecnologias na educação estabelecem uma ponte de contato entre a escola e a sociedade tecnológica oportunizando novos instrumentos à favor da aprendizagem. Reexaminar a relação Educação/Tecnologia/Sociedade compreendendo sua transformação, seus avanços e desafios favorece o entendimento do contexto atual bem como as projeções futuras que devem ser direcionadas no intuito da formação humana e cidadã através dos suportes tecnológicos dessa época.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia faz parte da evolução humana no decorrer da História e sempre serviu de instrumento para o processo ensino e aprendizagem, seja com o uso do giz ou por meios das redes de computadores e internet. Ignorá-la é parar a escola no passado submetendo aos alunos a condições desiguais de oportunidades ao conhecimento, mercado de trabalho e interação social. Contudo, a reflexão sobre as mudanças provocadas pela tecnologia se faz constante e com abertura a novas possibilidades de criação e reelaboração no contexto educacional.

O desenvolvimento tecnológico não substitui o professor, mas atribui-lhe outras funções que vão além ao de informar, visto que os meios tecnológicos cumprem muito bem esse papel. Nessa perspectiva, o professor é o que conduz a aprendizagem através da análise, argumentação, diferentes pontos de vistas, ideologias na informação transformando-a em conhecimento que transforma o próprio indivíduo e a sociedade. Sua tarefa é aguçar a criticidade nos estudantes contribuindo em sua formação cidadã.

Nesse cenário, a formação docente inicial e continuada deve ser revista procurando atender as novas especificidades do professor. Associar a teoria e a prática para o uso das tecnologias digitais em suas propostas pedagógicas é se ater não somente aos conhecimentos tecnológicos em disciplinas próprias de tecnologia na educação, mas contemplar o debate de como ela é usada na sociedade e em prol de quais objetivos. As discussões apresentadas nesse artigo não se esgotam, mas sim fomenta a urgência de políticas públicas que versem sobre a formação docente para o uso crítico da tecnologia na Educação com o propósito de formar estudantes cidadãos contribuem para a transformação social zelando pela dignidade humana.

REFERÊNCIAS

- [1] ALARCAO, Isabel (Org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- [2] ARAÚJO, Rosana Sarita de. Contribuições da Metodologia WebQuest no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). Vivências com Aprendizagem na Internet. Maceió: Edufal, 2005.
- [3] FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Tradução de Claudia Schilling. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- [4] FREIRE, P. Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.
- [5] FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 36ªed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.
- [6] GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.
- [7] HERMIDA. J. F.; BONFIM, C.R. de S. A educação à distância: história, concepções e perspectivas. Histedbr On-line, Campinas, n. especial, p.166– 181, ago 2006.
- [8] MARTINS, M.C. Criança é Mídia, “Diversa-mente” em ação em contextos educacionais. Tese (Doutorado em Multimeios) – UNICAMP, Campinas, 2003.
- [9] MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. Formação continuada de professores e novas tecnologias. Maceió: EDUFAL, 1999.
- [10] MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- [11] MORAN, J. M.; MASSETTO, M. T.; BEHRENS M. A. Novas tecnologias e mediações pedagógicas. Campinas, SP. Papirus, 2012.
- [12] NÓVOA, Antonio (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 2001.

- [13] PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O Uso da Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeira: breve retrospectiva histórica. Disponível em <www.veramenezes.com/techist.pdf> acesso em 2 ago. 2008.
- [14] PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- [15] RAMAL, Andréa Cecília. Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- [16] SILVA, Roberto Rafael Dias da Silva, Rodrigo Manoel Dias da. Educação e cultura nas políticas de escolarização contemporâneas: um diagnóstico crítico. In: ROSA, Geraldo; PAIM, Marilene (Orgs.). Educação básica e práticas pedagógicas: Mercado de Letras, 2012.
- [17] VIEIRA, Alexandre Braga. Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna: contribuições para a inclusão escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.
- [18] VIEIRA, Rosângela Souza. O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72.

Capítulo 16

Resolução de Problemas por meio de sequências didáticas: Uma contraproposta ao ensino pontual

Emerson Batista Gomes

Giseli Monteiro Nunes

Iago Monteiro Albuquerque

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa no âmbito do Grupo Colaborativo de Educação Matemática (GCEM), integrando as ações do programa PIBID de Matemática do Campus da UEPA de Igarapé-Açu. A pesquisa visou investigar as implicações da Resolução de Problemas (RP) como um dispositivo didático auxiliar ao combate do ensino pontual e desarticulado. Para o desenvolvimento desta pesquisa coadunamos elementos da Resolução de Problema com base em Polya (1978) e Smole & Diniz (2001) às elaborações da Teoria Antropológica do Didático – TAD (CHEVALLARD, 1991, 1999, 2009), sobretudo ao que tange a elaboração de sequências didáticas e a transposição didática. A pesquisa, de abordagem qualitativa e exploratória, desenvolve-se em dois níveis: um empírico, com o acompanhamento e intervenções junto a turmas de 6º ano do ensino fundamental e outra de 3ª e 4ª etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola municipal acompanhada pelo PIBID; e um outro, de metanálise, em que avaliamos os resultados dos dados que nos apropriamos no nível empírico. Observamos que a RP tem sido trabalhada como mero exercício de final de conteúdo. Esta situação nos fez refletir sobre o emprego da RP e na possibilidade de ser trabalhada como articuladora do ensino de matemática. Os resultados preliminares tendem a nos indicar que a Resolução de Problemas trabalhada em uma perspectiva articulada como uma sequência didática pode se constituir como uma técnica eficiente de mobilização de grupos, promovendo um ambiente motivador e propício ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático dos alunos.

Palavra – chave: Resolução de problemas; Sequências Didáticas; Ensino articulado.

1. INTRODUÇÃO

Com base em nossas leituras e observações em sala por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), percebemos que a Resolução de Problemas (RP), quando utilizada pelos professores, tem sido trabalhada de forma limitada em sala de aula, pois segundo Smole e Diniz (2001) a generalização da RP tende a uma perspectiva de mero exercício que conhecemos como *problema convencional*. Este tipo de problema nos fez refletir sobre as diversas interpretações possíveis acerca da Resolução de Problemas, o que, associado a nossos estudos sobre a Teoria Antropológica do Didático (TAD), nos levou a questionar RP como um problema docente referente ao ensino de matemática.

Dada a problemática da desarticulação, comum em processos de ensino pontuais, chegamos ao tema de nossa pesquisa - *A resolução de Problemas por meio de sequências didáticas: uma contraproposta ao ensino pontual*. Tal perspectiva pretende explorar a RP enquanto dispositivo articulador do ensino, usando tarefas em ordem crescente de complexidade.

A ideia de usar a RP por meio de sequências didáticas se opõe à forma como a RP vem sendo geralmente empregada em sala de aula, como mero exercício, o que acreditamos contribuir para o insucesso escolar. Essa conclusão é compartilhada por (SOUSA, 2005, p. 3, Grifo nosso), para quem...

A resolução de problemas vem contribuindo para o insucesso escolar. [Pois,] de modo geral, os problemas trabalhados em sala de aula são exercícios repetitivos para fixar os conteúdos que acabaram de ser estudados, motivando o uso de procedimentos padronizados para serem utilizados na resolução.

O que Sousa descreve acima caracteriza um dos aspectos do que conhecemos como ensino pontual, uma vez que os exercícios geralmente se encontram desassociados, sem responsabilidade de relação alguma com as questões posteriores. Neste sentido, cada exercício não acrescenta muito aos demais que estão por vir, sendo que a única semelhança entre os mesmos é a fórmula já dada pelo professor. Tais contornos nos definem um ensino como processo mecânico, em que não há espaço para o aluno refletir sobre sua resposta, tampouco para desenvolver sua autonomia, de modo que possa construir ele próprio sua compreensão sobre o problema.

A partir da reflexão de nossas incursões em sala de aula, da imersão na literatura a respeito e levando em consideração críticas como a de Sousa (2005), nos foi possível elaborar a seguinte questão de pesquisa: *Em que termos a RP, trabalhada sob a perspectiva de um dispositivo didático a partir de uma sequência didática, pode contribuir para a articulação do ensino de matemática e desenvolvimento da autonomia dos alunos?*

Na busca por soluções plausíveis à questão que nos impomos, resolvemos situar o problema em um contexto de sala de aula de turmas do 6º ano do Ensino Fundamental e turmas da 3ª e 4ª Etapa da EJA, no município de Igarapé-Açu. Também estabelecemos o seguinte objetivo: *Investigar, para compreender, o emprego da RP como dispositivo didático na forma de uma sequência didática para o ensino de operações básicas e expressões numéricas em turmas de 6º ano e 3ª e 4ª etapas do Ensino Fundamental*.

O processo de investigação implicou um extenso estudo bibliográfico, produção de uma breve sequência didática para o ensino de operações básicas e expressões numéricas e uma análise dos resultados com base na literatura estudada.

1.1 DESENVOLVIMENTO EPISTEMOLÓGICO DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

A abordagem Resolução de Problemas (RP) tem sido objeto de muitas discussões e pesquisas nas últimas décadas. Um momento importante nestas discussões se deu quando a publicação de uma edição anual (1980) dedicada à Resolução de Problemas pela associação norte-americana *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM), em que reforçava a proposta de que a Resolução de Problemas constituiria o centro do ensino e das pesquisas em Educação Matemática da década de 80.

As pesquisas subsequentes à publicação do NCTM, motivadas pelo questionamento sobre o que seria a Resolução de Problemas, expressaram interpretações que variaram de produções simplistas à sofisticados complexos teóricos. Por consequência disso e pela grande difusão do tema, a Resolução de Problemas se viu desgastada para alguns, gerando diferentes orientações para o ensino, muitas delas ingênuas.

No sentido de situarmo-nos sobre estas interpretações e suas implicações no ensino, recorreremos à Smole & Diniz (2001) que compreendem ser importante um olhar crítico sobre esta história a fim de construirmos uma interpretação própria do tema. Segundo as autoras, em 1980, a Resolução de

Problemas estava circunscrita dentro de três concepções: como *meta*, como *processo* e como *habilidade básica*.

A *Resolução de Problemas como Meta* entende que todo o ensino se estrutura primeiro preparando o terreno para que depois o aluno possa resolver problemas, ou seja, os alunos devem possuir todas as informações e os conceitos envolvidos na resolução de problemas para que possa enfrentá-los. Esta concepção foi a ideia dominante anteriormente ao movimento da Educação Matemática e permanece predominante entre os matemáticos e cientistas.

A *Resolução de Problemas como Processo* foca o processo de resolução como aplicação de conhecimentos prévios em situações novas. O precursor desta acepção foi Polya que, em seus trabalhos a partir da década de 1970, centra sua atenção nos procedimentos utilizados pelos alunos para resolver problemas. O enfoque no ensino passa a ser os procedimentos ou passos utilizados para se chegar a uma resposta, enquanto esta perde sua importância. Com esta concepção surgem as classificações de tipos de problemas, tipos de estratégias de resolução e esquemas de passos a serem seguidos para melhor resolver problemas. A partir disso resolver problemas virou sinônimo de aprender matemática.

A *Resolução de Problemas como Habilidades Básicas* surge a partir da dimensão que a RP tomou nas décadas de 70 e 80 do século passado. As indicações eram de que os alunos deveriam aprender a resolver problemas e que para isso os professores deveriam realizar escolhas cuidadosas quanto às técnicas e problemas a serem usados no ensino. Nesta acepção, para que se alcance a aprendizagem deve-se considerar os problemas que envolvam o conteúdo específico, os diversos tipos de problemas e os métodos de resolução ao alcance dos alunos.

De acordo com Smole e Diniz (2001) essas três acepções não se excluíam mutuamente, mas expressavam diferentes momentos da pesquisa e refletiam nos materiais, nas orientações do ensino e na produção dos currículos escolares.

A partir dos anos 90 a RP passa a ser tratada como metodologia para o ensino da matemática, na qual se utilizam problemas disparadores ou desafios que desencadeiam o ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos, com problemas abertos, problematizações ou formulação de problemas em projeto.

Com base nesses estudos e concepções Smole & Diniz (2001) construíram uma acepção própria, inspirada em suas experiências acerca da RP, a qual chamaram de *perspectiva metodológica*. Acepção esta pela qual iremos nortear nosso trabalho.

A Resolução de Problemas corresponde a um modo de organizar o ensino, o qual envolve mais que aspectos puramente metodológicos, incluindo uma postura frente o que é ensinar e, conseqüentemente, do que significa aprender, [...]. A Resolução de Problemas baseia-se na proposição e no enfrentamento que chamaremos de situação problema. [...]. Trata de situações que não possuem solução evidente e que exigem que o resolvidor combine seus conhecimentos e decida pela maneira de usa-los em busca da solução. (SMOLE & DINIZ, 2001, p. 89)

A escolha por chamar esta acepção de perspectiva se dá pelo seu significado “uma certa forma de ver” ou “um certo ponto de vista”, que pressupõe uma ampliação à conceituação de RP como simples metodologia ou conjunto de orientações didáticas (SMOLE & DINIZ, 2001). Esta proposta, portanto, vai além de uma simples perspectiva metodológica, pois trata de situações problemas para as quais a resposta não está dada de antemão, fazendo com que o aluno utilize seus conhecimentos já desenvolvidos na resolução das mesmas.

Tal perspectiva romperia com a visão limitada dos problemas convencionais que possuem as seguintes características:

- a) São apresentados por meio de frases, diagramas ou parágrafos curtos;
- b) Vêm sempre após a apresentação de determinado conteúdo;
- c) Os dados de que o resolvidor precisa aparecem explicitamente no texto;
- d) Podem ser resolvidos pela aplicação direta de um ou mais algoritmos;
- e) Têm como tarefa básica a identificação das operações apropriadas para mostrar a solução e a transformação das informações em linguagem matemática;
- f) Têm como ponto fundamental soluções numéricas corretas, sempre existentes e únicas.

Consideramos válido, neste sentido, uma premissa de Polya (1978), segundo a qual um problema tem que ser desafiador para que os estudantes utilizem seus conhecimentos prévios que poderão servir como base na elaboração de uma estratégia para a sua resolução, tornando-o, assim, um verdadeiro problema e não um simples exercício para o qual os estudantes já tenham a estratégia traçada.

1.2. NOÇÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE A TEORIA ANTROPOLÓGICA DO DIDÁTICO - TAD

Para iniciar a discursão em relação a TAD é necessário conhecermos três elementos básicos que nortearam as ideias da teoria, que são: *objeto*, *instituição* e *pessoa*. O *objeto* (O) é o elemento base de sustentação da teoria pois, segundo o autor, tudo é objeto, isto é, tudo aquilo que pode ser pensado se constitui um objeto: uma casa, um comportamento, um conteúdo de ensino, uma ideia, etc. Segundo a TAD, um objeto só passa a existir se for elemento de consideração de pelo menos uma pessoa. Dizemos, assim, que existe uma relação não vazia entre a pessoa e o objeto, definida por $R(O)$. Uma pessoa, neste sentido, é um indivíduo que assume uma posição p em uma instituição I . Por sua vez, uma instituição constitui o elemento agregador das relações entre as pessoas que seguem os mesmos objetivos, princípios, regras e contexto cultural.

Um objeto pode ser visto de formas diferentes de uma instituição para outra, pois cada uma tem a sua relação particular com objeto. Lembramos que tudo é objeto e sua particularidade só irá depender do olhar da instituição. A instituição pode ser de várias naturezas, por exemplo: escola, livro, família, igreja, etc. A escola sem dúvida é uma instituição de ensino que tem outras instituições agregadas a ela, como a sala de aula, por exemplo. As pessoas são os integrantes que compõe a instituição, e ao comungarem dos mesmos princípios e valores institucionais passam a assumir o caráter de sujeitos institucionais.

Na concepção desta teoria os objetos matemáticos e os didáticos vivem em constantes associações, tendo em vista a existência da organização matemática (OM). A TAD nos leva a pensar que toda atividade humana pode ser descrita em forma de modelos. Assim todas as ações humanas como pensar, andar, estudar ou ensinar matemática podem ser descritas em termos de um modelo, chamado modelo praxeológico ou simplesmente praxeologia.

Em sua essência poderíamos dizer que a atividade humana consiste em realizar uma tarefa (T) que necessitará de uma certa técnica (t), justificada por uma tecnologia (θ) que é embasada em uma teoria (Θ). A esta ação Chevallard vai denominar de praxeologia ou organização praxeológica e pode ser simbolizada como $[T/t/\theta/\Theta]$. Uma tarefa (T) envolve pelo menos uma técnica (t), uma tecnologia (θ) e uma teoria (Θ), formando uma organização praxeológica completa. Uma Praxeologia quando está centrada em uma única tarefa se denomina *pontual* (SANTOS; MENEZES, 2015, p. 9).

A TAD assume que a atividade matemática é realizada recorrendo-se a diversos tipos de registros, tais como: a escrita, o gráfico, o verbal, os gestos, o material. A teoria propõe um modelo epistemológico que estabelece distinção entre os elementos que compõe a organização matemática, os tipos de tarefas, as técnicas, as tecnologias e as teorias. Estes elementos são impregnados de *objetos ostensivos e não-ostensivos*.

Para comentarmos algumas resoluções, iremos recorrer ao pensamento de Bosch & Chevallard (1999) sobre os *ostensivos e não-ostensivos*, que no decorrer das análises se fizeram necessárias. Entendemos por *ostensivo* todo objeto de natureza sensível, materializado, e por esse motivo dizemos que um objeto ostensivo é aquele que se encontra em uma forma perceptível como sons, grafismos ou gestos, ou seja, são objetos materiais ou dotados de uma certa materialidade. Por outro lado, *não-ostensivo* remete às ideias, conceitos e tudo aquilo que não é perceptível de imediato, que requer uma noção dos objetos ostensivos envolvidos na situação. Não podendo, no entanto, ser confundido com algo que está somente associado às atividades mentais, pessoais ou individuais existentes somente na cabeça e no espírito do sujeito.

[...] os objetos não-ostensivos emergem da manipulação de objetos ostensivos. Porém, ao mesmo tempo, tal manipulação está sempre guiada ou controlada por objetos não-ostensivos. O conceito de número inteiro ou o de função linear não existe sem toda a atividade manipulativa de ostensivos [...]. Reciprocamente, toda manipulação de ostensivos vem controlada pela 'ativação' ou 'evocação' de objetos não-ostensivos cujas características podem ver-se modificadas ao longo da atividade. (BOSCH e CHEVALLARD, 1999, p 82)

Tais objetos não se excluem, pelo contrário, a existência do não-ostensivo vai depender da maneira que o ostensivo vai se apresentar. Existem casos em que o não-ostensivo não se faz presente, pois o ostensivo é bem claro com o que lhe foi designado. A distinção entre o ostensivo e não-ostensivo está relacionada ao objeto e não sobre as ações que os sujeitos exercem sobre o objeto. Ambos são úteis em fazer, explicar e justificar o que foi feito. Dessa forma, acreditamos que este pensamento nos tenha auxiliado na consolidação de nossas análises acerca das respostas encontradas na aplicação de nossa sequência didática.

2. METODOLOGIA

Nossa pesquisa se orienta por uma abordagem qualitativa com característica exploratória, que se vale da Teoria Antropológica do Didático (TAD) de Chevallard (1991, 1992, 2009) como referencial metodológico e analítico da investigação.

O objeto escolhido foi ensino de operações básicas e expressões numéricas, norteado pelo desenvolvimento de uma breve sequência didática junto a alunos do 6º ano e de 3ª e 4ª etapas de uma escola estadual do município de Igarapé-Açu. Para a coleta dos dados nos valem dos recursos de gravação em áudio, anotações, fotografias e registros das soluções dos alunos às tarefas propostas.

Para avaliarmos a consistência das tarefas de nossa sequência, bem como para aprimorarmos nossa postura frente aos alunos, realizamos uma intervenção com uma sequência piloto, oferecida a alunos do 6º ano, 3ª e 4ª etapas do Ensino Fundamental, que nos possibilitou identificarmos o dimensionamento do tempo para cada tarefa, as questões que deveriam ser enfatizadas, os registros que deveriam ser feitos e a correção de procedimentos de mediação e comunicação. Esta fase foi de grande importância para acertarmos o ritmo de oferta das tarefas aos alunos, bem como explorar ao máximo as discussões sobre o processo de resolução dos problemas propostos.

Em virtude do necessário redimensionamento das atividades por aula ministrada e devido contingências de força maior, por conta do movimento de ocupação da escola em que realizávamos nossa pesquisa, a etapa de intervenção se viu limitada a apenas uma parte da sequência construída, condicionada à uma seção com duas aulas apenas, em que dinamizamos apenas uma tarefa subdividida em duas subtarefas. Consideramos oportuno, entretanto, salientar que apesar do forçoso redimensionamento das atividades, conseguimos levantar elementos substanciais à construção de nossas interpretações e obtenção de resultados à pesquisa.

A dinâmica efetiva de mediação da sequência foi realizada junto à duas turmas de 6º ano, uma do turno matutino contendo 11 alunos com idade média de 13 anos, que foram subdivididos em 4 equipes; e outra do turno vespertino, que continha 14 alunos com idade média de 14 anos, que também foram subdivididos em 4 equipes.

Embora nossa postura estivesse investida da perspectiva de Smole & Diniz (2001), para orientarmos o processo de resolução dos problemas, nos valem de um conjunto de questionamentos definidos por Polya (1978), que acreditamos ser relevantes para promover a reflexão dos alunos sobre as práticas que executavam. Tais questões norteadoras são:

- O que se pede no problema?
- Quais são os dados e as condições do problema?
- Qual é o seu plano para resolver o problema?
- Que estratégia você tentará desenvolver?
- Tente resolver o problema em partes.
- É possível usar um método empregado para resolver problemas semelhantes?
- Sua resposta satisfaz ao que se pede no problema?

Apresentamos essas questões em um quadro da sala de aula, e as deixamos em um ponto que fosse visível a todos os alunos e se eles sentissem a necessidade de usá-las, estariam à disposição. As equipes foram divididas por nós e as tarefas foram sendo apresentadas uma a uma, de modo que pudéssemos promover um diálogo com os integrantes de cada grupo, levantar suas respostas e ao final socializarmos os resultados, em um processo de institucionalização⁷.

3. DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DAS TAREFAS

Analisamos as tarefas e construímos uma guisa de respostas para nos auxiliar nas análises das possíveis respostas dos alunos, que passamos a chamar de “respostas esperadas” (Re). O quadro 1 abaixo retrata os resultados esperados para as tarefas da sequência.

Quadro 1 – Guisa de Respostas Esperadas

Tarefas	Respostas Esperadas
	<p>Re₁ = Dividindo o preço da lata pela quantidade de litros que rende o açaí, encontra-se o valor 5 que é o preço mínimo para Sr. Carlos não ter prejuízo.</p> $\begin{array}{r} 30 \overline{) 6} \\ - 0 \\ \hline 5 \end{array}$ <p>Imagem 1 – Resolução esperada Re1</p>
<p>T1. Sr. Carlos tem um ponto de venda de açaí no centro de Igarapé-Açu. Ele compra uma lata de açaí custando R\$ 30,00, sabendo que cada lata rende 6 litros de açaí.</p> <p>t1.1. A quanto ele deve vender o litro para que não tenha prejuízo?</p>	<p>Re₂ = Por meio de sucessivas tentativas, desenvolvendo a tabuada do 6 até encontrar o valor 30 que corresponde ao custo da lata.</p> $\begin{array}{l} 6 \times 1 = 6 \\ 6 \times 2 = 12 \\ 6 \times 3 = 18 \\ 6 \times 4 = 24 \\ \boxed{6 \times 5 = 30} \\ 6 \times 6 = 36 \end{array}$ <p>Imagem 2 – Resolução esperada Re2</p>
	<p>Re₃ = Por meio de uma expressão algébrica (Equação do 1º grau), em que se equacionam os dados que a tarefa oferece em função de x (valor mínimo por litro) para obter o resultado.</p> $\begin{array}{l} 6x = 30 \\ x = \frac{30}{6} \\ x = 5 \end{array}$ <p>Imagem 3 – Resolução esperada Re3</p>

⁷ A institucionalização consiste na prática de discussão dos resultados construídos pelos alunos com clara perspectiva de negociação de significados, construção de conceitos e formalização dos processos em conformidade com os saberes institucionalmente válidos.

Quadro 1 – Guisa de Respostas Esperadas

Tarefas	Respostas Esperadas
<p>t1.2. Supondo que o Sr. Carlos queira ter um lucro de R\$ 330,00 por mês, sendo que o litro do açaí custa R\$ 10,00. Quantas latas ele precisa vender?</p>	<p>Re₄ = Diminuindo o custo de produção, isto é, o valor mínimo por litro (5 reais), do preço de venda do litro de açaí (10 reais) se encontra o lucro por litro, que é de 5 reais. Dividindo o lucro total almejado (330 reais) pelo valor do lucro por litro vendido, surge o valor 66, que corresponde ao número de litros vendidos. Sabendo que cada lata rende 6 litros, divide-se o 66 por 6, encontrando o valor 11 que é o número de latas necessárias vender para se obter o lucro de R\$330,00.</p> $10 - 5 = 5$ $\begin{array}{r} 330 \overline{) 5} \\ 30 \\ - 0 \\ \hline 66 \end{array}$ $\begin{array}{r} 66 \overline{) 6} \\ 66 \\ - 0 \\ \hline 11 \end{array}$ <p>Imagem 4 – Resolução esperada Re4</p>
	<p>Re₅ = Já que 330 é o lucro almejado, o total arrecadado certamente deve ser o dobro desse valor. Logo, multiplicando 330 por 2 obtém-se o valor 660, que ao ser dividido por 10, que é o preço de venda do litro de açaí, encontra-se o resultado 66, que corresponde ao número de litros vendidos. Sabendo que cada lata rende 6 litros, divide-se o 66 por 6, encontrando o valor 11 que é o número de latas necessárias vender para se obter o lucro de R\$330,00.</p> $\begin{array}{r} 330 \\ \times 2 \\ \hline 660 \end{array}$ $\begin{array}{r} 660 \overline{) 10} \\ 60 \\ - 0 \\ \hline 66 \end{array}$ $\begin{array}{r} 66 \overline{) 6} \\ 66 \\ - 0 \\ \hline 11 \end{array}$ <p>Imagem 5 – Resolução esperada Re5</p>
	<p>Re₆ = Subtraindo o custo do açaí por litro (5 reais) do preço de venda por litro (10 reais) se obtém o lucro de 5 reais por litro. Organizando os dados em forma de equação, pondo em relação o lucro por litro (5 reais), o número de litros vendidos (x) e o lucro total da produção, obtém-se a razão entre o lucro total e o lucro por litro, que equivale ao número de litros de açaí vendidos (66). Da divisão do número de litros vendidos pelo rendimento por lata (6) se encontra a quantidade de latas vendidas.</p> $10 - 5 = 5$ $5x = 330$ $x = \frac{330}{5}$ $x = 66$ $\begin{array}{r} 66 \overline{) 6} \\ 66 \\ - 0 \\ \hline 11 \end{array}$ <p>Imagem 6 – Resolução esperada Re6</p>

Quadro 1 – Guisa de Respostas Esperadas

Tarefas	Respostas Esperadas
<p>T2. Sr. Carlos decide expandir os seus negócios fazendo entregas. Ele cobra R\$ 1,00 a mais no preço do açaí para entregas no centro da cidade e R\$ 2,00 para bairros mais distantes.</p> <p>t2.1. Na primeira remessa do dia Carlos entregou 9 litros de açaí no centro e 6 no Uberlândia. Quanto ele recebeu no total com os acréscimos das entregas?</p>	$10 \times 9 + 1 \times 9 = 99$ $10 \times 6 + 2 \times 6 = 72$ $99 + 72 = 171$ <p>Re₇ = Multiplicando o preço do açaí pela quantidade vendida e depois somando com o resultado obtido na multiplicação da quantidade vendida pelo preço cobrado a mais por cada entrega, obtém-se os resultados das entregas no centro e no Uberlândia que depois somados determinam o total arrecadado na entrega.</p> <p>Imagem 7 – Resolução esperada Re7</p> <p>Re₈ = Seguindo a mesma ideia da resposta anterior, mas colocando em evidência o número de litros por cada tipo de entrega, obtém-se os resultados parciais por tipo de entrega que somados dão o valor total arrecadado com os acréscimos das entregas.</p> $(10+1) \times 9 = 99$ $(10+2) \times 6 = 72$ $99 + 72 = 171$ <p>Imagem 8 – Resolução esperada Re8</p>
<p>t2.2. Se Carlos vendeu 60 litros no dia, sendo que 25 foram para a entrega e sabendo que destas 10 foram no centro. Pergunta-se: Quanto ele lucrou no final do dia?</p>	<p>Re₉ = Multiplicando o preço de venda por litro (10) pela quantidade de açaí vendida (60) se encontra o valor total das vendas sem os acréscimos das entregas (600). Dividindo esse valor por 2 encontra-se o lucro total das vendas sem o acréscimo das entregas (300). Multiplicando os valores das entregas pela quantidade de litros de açaí por tipo de entrega se encontram os custos totais por tipo de entrega, que somados ao lucro sem os acréscimos, resulta no lucro total ao final do dia.</p> $10 \times 60 = 600$ $\begin{array}{r} 600 \overline{) 1200} \\ - 0 \\ \hline \end{array}$ $10 \times 1 = 10$ $15 \times 2 = 30$ $300 + 30 + 10 = 340$ <p>Imagem 9 – Resolução esperada Re9.</p> <p>Re₁₀ = Subtraindo do preço de venda por litro o custo por litro se encontra o lucro por litro (5). Multiplicando este valor pela quantidade de litros vendidos no dia se chega ao lucro do dia sem os acréscimos das entregas. Multiplicando os valores das entregas pela quantidade de litros de açaí por tipo de entrega se encontram os custos totais por tipo de entrega, que somados ao lucro sem os acréscimos, resulta no lucro total ao final do dia.</p> $10 - 5 = 5$ $5 \times 60 = 300$ $10 \times 1 = 10$ $15 \times 2 = 30$ $300 + 30 + 10 = 340$ <p>Imagem 10 – Resolução esperada Re10</p>

Essas soluções (Re) representam as estratégias que especulamos que os estudantes adotariam em suas resoluções. Tais estratégias não configuram “camisas de força” para os alunos, isto é, não impomos nenhuma dessas estratégias para as equipes investigadas, pois nosso interesse era o de avaliar o que de fato cada grupo produzia como resposta às tarefas. Mas essas Re são importantes como componente de nosso planejamento, sobretudo como critério de validade lógico-matemática, que nos auxiliam no reconhecimento do que fazem e pensam os alunos em processo de construção de suas estratégias.

Mesmo que adotemos uma postura reflexiva e relativamente aberta para com o desenvolvimento do ensino de matemática, assumindo a perspectiva de Smole & Diniz (2001) para a Resolução de Problemas, declaramos que todo ensino sério e consistente preconiza uma estrutura prévia, uma organização, que pode vir a ser reestruturada no processo de condução das sequências de ensino, desde que não firmem às propriedades e definições das organizações matemáticas institucionalmente estabelecidas, e assumidas.

4. ANÁLISE DAS RESOLUÇÕES DOS ALUNOS

Iniciamos as atividades discutindo um pouco sobre a resolução de problemas como um processo sistemático de investigação matemática. Para nortear este processo destacamos algumas questões que considerávamos importantes para quem desejasse solucionar um problema matemático. Colocamos as questões norteadoras no quadro e dividimos o grupo em 4 equipes⁸, aqui denominadas Eq1, Eq2, Eq3 e Eq4 (Equipes da turma matutina) e Eq5, Eq6, Eq7 e Eq8 (Equipes da turma vespertina). Das discussões e construções dos estudantes destacaremos aqui as respostas⁹ que consideramos mais significativas.

Tipo de Tarefa T1 - Sr. Carlos tem um ponto de venda de açaí no centro de Igarapé-Açu. Ele compra uma lata de açaí custando R\$ 30,00, sabendo que cada lata rende 6 litros de açaí.

Tarefa t1.1 - A quanto ele deve vender o litro para que não tenha prejuízo?

Imagem 11 – Rp t1.1 da Eq4.

Ele vende o litro de açaí A cinco Reais.

$$\begin{array}{l}
 6 \times 1 = 6 \\
 6 \times 2 = 12 \\
 6 \times 3 = 18 \\
 6 \times 4 = 24 \\
 6 \times 5 = 30 \\
 6 \times 6 = 36 \\
 6 \times 7 = 42 \\
 6 \times 8 = 48
 \end{array}$$

$\frac{30}{6} = 5$
 00 5

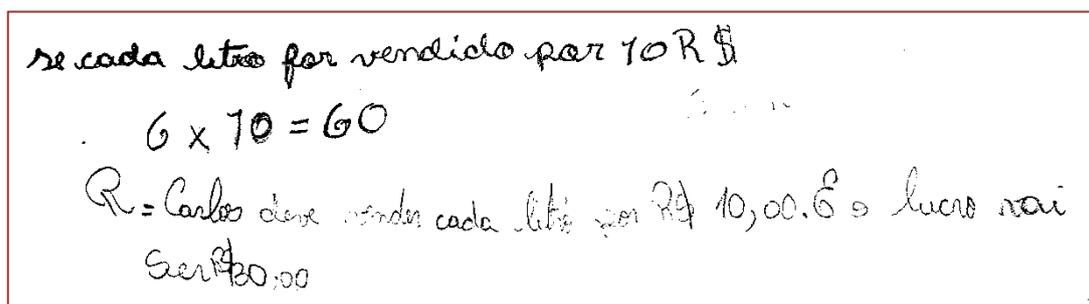
A resposta pessoal apresentada pela Eq4 se encontra em nosso quadro das Re. Observamos que eles utilizaram a Re2 para chegar ao resultado, mas sentem a necessidade de validar sua resposta com Re1 e a complementam com uma resposta discursiva.

A mesma tarefa foi solucionada de uma forma diferente pela Eq6.

⁸ O procedimento foi o mesmo nas duas turmas.

⁹ Às respostas dos alunos em destaque daremos a codificação Rp (respostas pessoais).

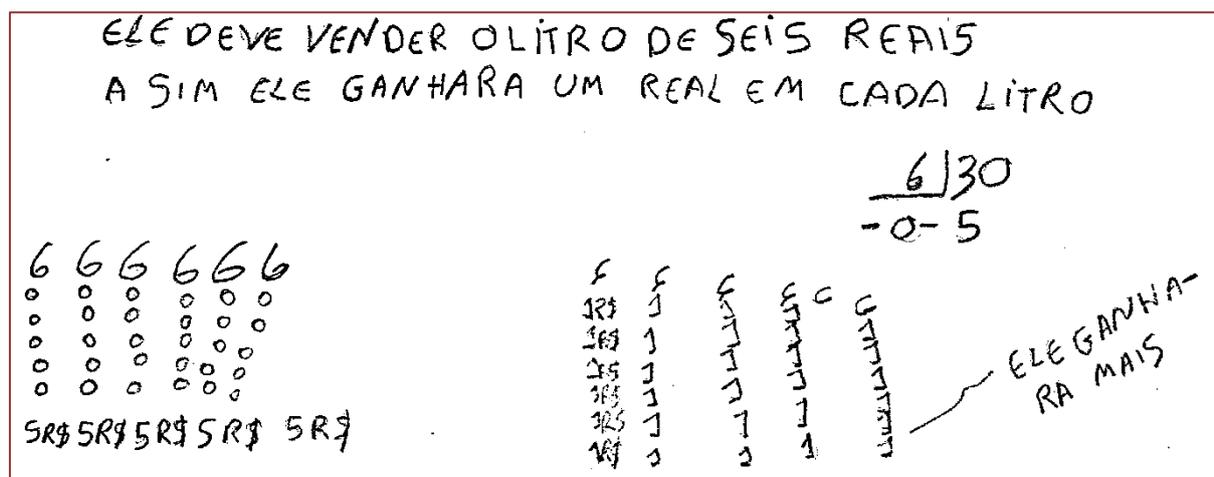
Imagem 12 - Rp t1.1 da Eq6.



Nesta resposta também observamos o emprego da técnica do princípio multiplicativo em ação. A resposta obtida pela Eq6 se assemelha à desenvolvida pela Eq4, mas notamos que esta equipe resolveu o problema visando o valor de venda e não o custo. Fica evidente nessa resposta o caráter dialético entre os ostensivos e não-ostensivos nos termos de Bosch & Chevillard (1999), pois a equipe demonstra saber que o custo mínimo da lata não pode ser inferior a R\$30,00 para que Carlos não tenha prejuízo, mas não demonstram como obtém este valor. Esta equipe também não atenta para a necessária avaliação de suas respostas, negligenciando a questão norteadora que orienta sobre avaliar se a resposta obtida satisfaz ao que se pede no problema.

Outra solução interessante é realizada pela Eq8, que emprega em seu auxílio um sistema pictórico¹⁰.

Imagem 13 - Rp t1.1 da Eq8.



Ao resolver a tarefa, a Eq8 montou 6 colunas e foram acrescentando “bolas” às linhas até obterem um conjunto com 30 unidades, seguramente representando o preço da lata de açaí, que é 30 reais. Então contando as “bolas” de cada coluna chegaram ao valor 5, que corresponde ao valor mínimo de cada litro. O sistema possibilita aos alunos comprovarem que qualquer valor a mais acrescentado ao conjunto corresponderia ao lucro. É esta comprovação que aparentemente buscam elucidar quando substituem as “bolas” por unidades e em vez de cinco, representam seis unidades por coluna. A sexta linha corresponderia ao lucro aferido por Carlos em caso de venda do litro do açaí por seis reais.

Embora a Eq8 por seu sistema tenha encontrado uma solução adequada, o contrato didático que têm internalizado parece indicar que se o problema é matemático a resposta deverá ser dada em caráter algoritmo, com uso de fórmulas ou procedimentos aritméticos. Esta problemática é discutida por D’Amore (2007) que a interpreta como a inferência de um modelo conceitual de problema:

¹⁰ Pictogramas são sinais que, através de figuras ou símbolos, permitem desenvolver a representação de algo. De acordo com o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2009, p 1556) consiste de um sistema de escrita de natureza icônica, baseada em representações bastante simplificadas dos objetos da realidade.

O procedimento de cálculo é realizado somando tantas parcelas de 30 reais (custo de cada lata), até que o valor obtido seja igual à 330 reais. Ao contar o número de parcelas obtidas a equipe encontrou o número de latas vendidas. Como para realizar uma prova do resultado obtido a equipe multiplicou 30 por 11, que também resultou em 330. Assim a equipe respondeu satisfatoriamente à tarefa.

Entretanto, é conveniente esclarecermos de que os cálculos realizados por este procedimento só expressam a solução correta porque o valor do custo por litro e o valor do lucro por litro são equivalentes, isto é, são iguais a 5 reais. Se por ventura tais valores divergissem a equipe teria de operar por meio de outra estratégia, o que faz desse procedimento uma estratégia específica, que sinaliza uma técnica pontual.

Outra solução para o problema é dada pela Eq6, por um procedimento esperado (Re4).

Imagem 15 – Rp t1.2 da Eq6.

$$\begin{array}{r} 330 \overline{)5} \\ \underline{30} \\ 030 \\ \underline{30} \\ 0 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 66 \overline{)6} \\ \underline{6} \\ 06 \\ \underline{6} \\ 0 \end{array}$$

R: Sr. Carlos precisa vender 11 latas de açaí para sair lucrando

Na resolução desta tarefa a equipe 6 percebeu a conexão entre as tarefas t1.1 e t1.2, ao serem indagados “por que 330 é dividido por 5 e não por 10?” eles responderam “esse 5 é do preço de cada litro da questão passada”. Somente o ostensivo da sua resolução não mostrava o salto realizado em sua resolução da tarefa, mas o ponto de que partiram se tornou evidente quando perguntamos aos integrantes da equipe e estes nos indicaram ter resgatado conhecimentos construídos na tarefa anterior, caracterizando assim o valor da resolução de problemas mediada por meio de uma sequência didática, isto é, a possibilidade de se trazer aprendizados de uma tarefa anterior a uma nova tarefa. Este caráter demonstra aos alunos que cada tarefa não tem fim em si mesma, mas serve para construir uma compreensão mais alargada sobre os problemas, procedimentos, técnicas e da própria Matemática.

Vejamos outra solução para a tarefa t.1.2, agora expressa pela equipe 1.

Imagem 16 – Rp t1.2 da Eq1.

$$\begin{array}{r} 330 \overline{)5} \\ \underline{30} \\ -0- \end{array}$$

66
132
198
264
330
396
462
528
594
660

Nessa resolução a Eq1 utiliza um conjunto de técnicas esperadas associadas à uma representação de auxílio aos cálculos. A equipe se utilizou de alguns elementos da tarefa t1.1, utilizando somente o lucro que é de 5 reais por litro e, logo após, realizam a divisão do lucro total (330 reais) pelo lucro por unidade (5 reais), resultando em 66 que é a quantidade de litros vendidos. A construção feita pela equipe, em que fizeram uma coluna repetindo o número 6 (1 lata corresponde a 6 litros) e ao lado esquerdo o resultado da soma da parcela anterior à nova parcela de 6 é feita até chegar ao número 66. Este procedimento é realizado até se chegar ao valor 66, e contando a quantidade vezes que o número 6 foi somado se obtém 11, que é a quantidade de latas vendidas.

Infelizmente a sequência de tarefas teve de ser interrompida devido contingências impostas pela ocupação da Universidade e da Escola que comportava as turmas que acompanhávamos. Deste modo as demais tarefas não foram reapresentadas em sua forma mais consistente para as turmas, de maneira que alguns aspectos da utilização de sequências didáticas como dispositivo didático na perspectiva da Resolução de Problemas podem apresentar aspectos que permanecerão obscuros em relação aos resultados desta investigação. Mas acreditamos ter aprendido muito com o que foi possível realizar e analisar sobre os procedimentos empregados pelos alunos.

Organizamos abaixo um quadro indicativo nas resoluções das equipes, expressando uma relação entre os procedimentos esperados (Re) e os procedimentos originais (Rp) desenvolvidos pelos alunos.

Quadro 2 – Relação das respostas obtidas

Respostas obtidas		
Equipe	t1.1	t1.2
Eq1	Rp ₁	Rp ₂
Eq2	Re ₂	Re ₄
Eq3	Re ₂	Re ₄
Eq4	Re ₂ e Re ₁	Re ₂ e Re ₄
Eq5	Re ₂	Re ₄
Eq6	Rp ₃	Re ₄
Eq7	Re ₁	E
Eq8	Rp ₄	Rp ₅

Obs.: (E) representa uma resposta errada.

O quadro nos evidencia que dentre as 16 possíveis soluções, 10 respostas das equipes foram por nós previstas, 5 corresponderam a respostas originais das equipes e apenas 1 resposta foi considerada errada, por não solucionar o problema. O quadro 2 vem evidenciar que o procedimento de resolução de problemas, por meio de sequências didáticas, embora valorize o indicativo de soluções esperadas pelo professor, visto que sem ter a ciência de uma possível solução para um problema proposto o professor pode sentir-se inseguro em sala de aula, o foco deve centrar-se sobre a reflexão realizada pelos alunos.

Consideramos importante deixarmos os alunos expressarem seu ponto de vista sobre as tarefas, no sentido de mobilizarem o que trazem consigo e construírem suas próprias estratégias. Neste processo o professor não manterá posição apenas expectativa, mas manterá uma relação ativa, questionando sobre as representações, questionando os passos dados pelos alunos e discutindo seus resultados, mas ele precisa saber como conduzir seu ensino, de modo a não induzir ou antecipar as respostas aos alunos, o que incorreria em um dos *efeitos didáticos*¹¹ prejudiciais ao aprendizado dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma tentativa de contrapor o ensino pontual, buscamos neste trabalho coadunar elementos que pudessem nos mostrar outro caminho para ensinar matemática. Uma forma encontrada foi a de trabalhar com a Resolução de Problemas (RP), tendo em vista uma evidente aceitação por grande parte dos professores, talvez por haver certa mística ou crença de que resolver problemas seria equivalente a aprender matemática.

¹¹ Efeitos didáticos, nos termos de Brousseau (1996) são situações que podem acontecer em uma sala de aula e que se caracterizam como momentos cruciais para a continuidade do processo de aprendizagem. (PAIS, 2008, p. 89)

Ao investigarmos a epistemologia da RP nos deparamos com uma grande variedade de percepções acerca do que é ensinar matemática por meio dessa abordagem. Nesses estudos, porém, deparamo-nos com a RP enquanto uma *perspectiva metodológica* (SMOLE & DINIZ, 2001) que nos pareceu compatível com o processo de transposição didática por meio de sequências didáticas (CHEVALLARD, 1991, 1992, 1999).

Tais estudos e considerações, aliados a nossas inquietações provenientes do acompanhamento sistemático de classes escolares, fizeram-nos focar atenção à questão: *Em que termos a RP, trabalhada sob a perspectiva de um dispositivo didático a partir de uma sequência didática, pode contribuir para a articulação do ensino de matemática e desenvolvimento da autonomia dos alunos?*

Embora devido a forças de ordem maior nos tenham imposto contingências, determinadas pelo contexto social, econômico e político pelo qual passa nossa sociedade, que nos tenham impedido o prosseguimento da pesquisa, podemos dizer ter aprendido que devemos considerar como problema toda situação que permita algum tipo de problematização, seja ela um jogo, uma atividade planejada, ou outra situação. Isto é, não basta passar tarefas aos alunos, elas devem ser significativas, instigantes e motivadoras para que eles não percam o interesse e se vejam engajados em um processo de reflexão, que os leve a considerar estratégias já desenvolvidas na construção de novas estratégias.

Evidenciamos que tratar a RP enquanto metodologia de articulação de tarefas, possibilita ao estudante explorar um mundo de possibilidades, em que as estratégias serão construídas por eles e não dadas com antecedência pelo professor. Para tornar esta proposta possível, o professor deve assumir uma postura de articulador do conhecimento e não o detentor como é comum presenciar. Deste modo, o professor nem deve auxiliar demais o aluno porque não restará nada para ele fazer e nem auxiliar de menos pois ele poderá se perder no meio do processo.

Para manter uma postura de articulador do ensino o professor precisa ter o domínio do conteúdo que pretende ensinar, assim saberá escolher a situação problema adequada para os seus alunos, evitando possível frustração por parte dos mesmos. Esta premissa põe em cheque determinadas iniciativas que declaram que devemos deixar os alunos resolverem problemas abertos que nem o professor tenha a solução de antemão. Proceder assim deixa a interpretação dúvida de que o professor estaria aprendendo ao mesmo tempo que o aluno, o que é um absurdo, visto que um processo encarado deste modo abriria precedentes para um ensino extremamente pontual, marcado por falta de objetivos didáticos e de caráter imprevisível.

Embora parcialmente, nossa investigação parece ter atingido ao objetivo de um ensino de matemática, por meio da RP, que possibilitasse o estímulo dos alunos a utilizarem seus conhecimentos prévios em situações novas. Isso nos foi possível pelo recurso das tarefas em sequência que permitiram a retomada de elementos de questões anteriores no enfrentamento das novas situações. Isso destaca a importância de se tratar a RP por meio de uma sequência didática, uma vez que auxilia aos alunos explorarem os aspectos estruturantes do problema com o que já se sabe acerca dele, e não simplesmente resolver um exercício com base em uma técnica previamente fornecida pelo professor.

Os resultados da pesquisa nos mostraram que trabalhar com problemas abertos dividindo os alunos em equipes possibilita que estes construam estratégias próprias com base no diálogo e negociação de significados, procurando sempre justificar suas escolhas e representações. Percebemos que debater as estratégias constituiu uma forma de aprendizagem, já que eles se deram conta da importância de utilizarem argumentos matematicamente válidos para tentar convencer os demais integrantes de que sua resposta satisfaria as condições impostas pelo problema.

A pesquisa nos mostrou que a RP, enquanto dispositivo didático, traz grandes benefícios para os alunos, não somente na área da matemática, mas também em relação à interpretação e construção de textos, que se apresentam como habilidade imprescindível para compreensão de um problema, bem como de sua solução.

Outro aspecto relevante se deu em relação ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes, pois as dinâmicas desenvolvidas, o engajamento dos alunos e suas posturas evidenciaram estar à vontade para expor suas ideias e produções, caracterizando um verdadeiro ambiente de colaboração.

Ao que tudo indica a RP trabalhada sob uma perspectiva metodológica de estímulo à reflexão dos alunos como um dispositivo didático mediado por meio de uma sequência didática encontra ricas possibilidades pedagógicas e didáticas quando desenvolvida junto a classes do 6º ano em que as situações problemas refletem contextos de seu cotidiano extraescolar, os quais requerem conhecimentos prévios, matemáticos e extramatemáticos, sobretudo que recorrem às operações básicas e expressões numéricas.

Contudo, concluímos este trabalho levantando outras questões, que esperamos ter a oportunidade de responder em outras produções, dentre as quais destacamos: Seria a RP, trabalhada por meio sequências didáticas, um dispositivo didático viável para o ensino de todos os conteúdos matemáticos do Ensino Básico? Eis uma questão que somente nossos investimentos pessoais em termos de pesquisa e o tempo poderão nos dizer.

REFERÊNCIAS

- [1] CHEVALLARD, Y.; BOSCH, M. Ostensivos e sensibilidade aos ostensivos na atividade matemática. *Recherches en Didactique des Mathématiques*. Nº 19, 1999.
- [2] CHEVALLARD, Yves. *La Transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. France: La pensée e sauvage, 1991.
- [3] _____. El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico. In: *Didactique des Mathématiques*. Vol. 19, n. 2. p. 221-266, 1999.
- [4] _____. La TAD face au professeur de mathématiques. *Communication au Séminaire DiDiST de Toulouse* le 29 avril 2009.
- [5] D'AMORE, Bruno. *Elementos de didática da matemática*. São Paulo: Livraria da Física, 2007.
- [6] FERREIRA, Aurélio B. de H. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4ª ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.
- [7] GOMES, E. B. *A pesquisa em educação matemática: métodos e técnicas de produção científica*. No prelo.
- [8] LUPINACCI, M. L. V. e BOTIN, M. L. M. Resolução de problemas no ensino de matemática. *Anais do VIII Encontro Nacional de Educação Matemática*, Recife, p. 1-5. 2004
- [9] ONUCHIC, L. R. *Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas*. São Pau, UNESP, 1999.
- [10] PAIS, Luiz Carlos. *Didática da Matemática: uma análise da influência francesa*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- [11] POLYA, G. *A arte de resolver problemas*. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.
- [12] SANTOS, Marcelo Câmara; MENEZES, Marcus Bessa. A Teoria Antropológica do Didático: uma Releitura Sobre a Teoria. *Perspectivas da Educação Matemática*, 2015, 8.18. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1456/979>> Acesso em: 13 setembro 2016.
- [13] SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender Matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- [14] SOUSA, A. B. A resolução de problemas como estratégia didática para o ensino da matemática. Universidade Católica de Brasília [2005]. Disponível em: <<https://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/ArianaBezerradeSousa.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2016.

Capítulo 17

Elaboração de sequência didática para o ensino de fisiologia do sistema digestório na Educação Básica

Geilza Carla de Lima Silva

Alanna Silva dos Santos

Jocélio Procópio Simplício

Bianca Silva Araujo

Resumo: A fisiologia humana se faz presente em todas as áreas da biologia, tendo em vista que explica de modo holístico o funcionamento do corpo, porém por se tratar de um assunto complexo, a literatura científica aponta para o desafio acerca da compreensão do conteúdo proposto, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes, apesar da sua importância, pois engloba assuntos da alimentação e estilo de vida saudável. Destarte, esse estudo visa desenvolver uma sequência didática sobre fisiologia do sistema digestório na qual o educando possa associar os processos fisiológicos à saúde humana e longevidade. Para tanto, desenvolveu-se uma sequência didática com atividades estruturadas, ordenadas e esquematizadas sobre a temática em questão, para o processo de ensino-aprendizagem da turma do terceiro ano do ensino médio. Destaca-se, que a aplicação ocorrerá de forma remota, durante sete aulas, empregando métodos distintos concentrados na aprendizagem ativa, como por exemplo, entrevistas, atividades em grupos, execução de experimentos acerca do processo digestório, atividades focadas no ENEM, construção de portfólios e uso de softwares. Elenca-se também, que colocará o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, proporcionando que o indivíduo se envolva ativamente na aquisição do conhecimento. Assim, a sequência didática proposta, permite interligar a temática geral com temas afins e cotidianos que englobe a Fisiologia Humana, além de inserir tecnologias, tendo em vista a importância para o sistema remoto e manter os estudantes como protagonistas da sua aprendizagem.

Palavras-chave: Fisiologia Humana, Aprendizagem, Ensino.

1. INTRODUÇÃO

A compreensão do funcionamento do organismo humano é uma tarefa desafiadora visto que os processos explorados nessa disciplina requerem um arsenal muito robusto de conceitos de outras áreas da biologia, como a biologia celular, a histologia, a bioquímica, dentre outras (GRANJEIRO, 2019). Assim, a fisiologia humana reúne todas essas áreas da biologia para explicar de modo holístico o desempenho do corpo humano nas mais variadas atividades (VÁZQUEZ-GARCÍA, 2018). Sendo assim, muitas vezes, tal fato pode se tornar um desafio para professores, resultante da formação docente e potencializado pela dificuldade em compreender o conteúdo trazido nos materiais didáticos (SANFORD; HOPPER; STARR, 2015).

Embora seja um tema muito importante, por vezes, os conteúdos de fisiologia humana são ministrados de forma desconexa com a realidade vivenciada pelo estudante. É notória a relevância da compreensão a respeito do funcionamento do próprio corpo, visto que isso faz parte da educação em saúde pública. Além disso, por meio da construção desses saberes, podem-se melhorar hábitos e comportamentos no autocuidado e evitar algumas patologias associadas ao estilo de vida. No entanto, caso esses conteúdos não sejam ministrados sob uma perspectiva complexa, ou seja, perpassando uma abordagem conceitual, procedimental e atitudinal, não serão significativos para o estudante, fator que dificulta o processo de aprendizagem. Em contrapartida, o objeto de estudo da fisiologia facilita a contextualização das aulas, a motivação em aprender pela observação do próprio corpo, a identificação de problemas fisiológicos familiares, dentre outros aspectos que despertam interesse nos estudantes. Segundo Dohn et al. (2016), a motivação refere-se ao processo pelo qual atividades direcionadas são instigadas e sustentadas e essa depende de fatores intrínsecos - como curiosidade e importância pessoal, bem como extrínsecos (contexto social, crenças, etc.).

Morin (2007) explica que o conhecimento só é significativo quando esse é relacionado ao seu contexto, preferencialmente no conjunto globalizado. Na sua obra, o autor esclarece que o conceito de “complexo” é diferente do conceito de complicado. O complexo requer um pensamento que capte fenômenos multidimensionais e interrelacionais. Sendo assim, apresenta-se como um pensamento que versa sobre a forma indissociável do todo e de abordagens multi e transdisciplinares para a construção do conhecimento (MARIANO, 2020).

Diante desse cenário, faz-se necessário organizar estratégias didáticas numa perspectiva complexa, que despertem nos educandos o interesse em aprender e facilitem a aprendizagem, mas que também sejam viáveis para os professores, sobretudo durante o ensino remoto. Para tanto, esse trabalho tem como objetivo desenvolver uma sequência didática sobre fisiologia do sistema digestório na qual o educando possa associar os processos fisiológicos à saúde humana e longevidade.

2. METODOLOGIA

A elaboração dessa sequência didática foi pautada no conceito de sequência didática proposto por Zabala (1998), que define sequências didáticas como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos. Com base nisso, optou-se por trabalhar numa perspectiva remota, devido à realidade local. Na maioria das atividades propostas, o professor exercerá a função de mediador, uma vez que os estudantes serão protagonistas. Além disso, a sequência didática mostra-se contextualizada, englobando temas cotidianos afins, como alimentação e doenças associadas à estilo de vida.

A sequência didática foi desenvolvida para 7 aulas, nas quais serão utilizadas diferentes metodologias ativas, como entrevistas, execução de experimentos sobre o processo digestório, elaboração de portfólios, uso de softwares, dentre outras. Além disso, foi dada uma atenção especial ao ENEM com atividades propostas, visto que os estudantes-alvo necessitam de uma preparação mais focada para o exame.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Tema: Alimentação e Sistema Digestório

Objetivos:

- Compreender a importância da alimentação para uma maior longevidade
- Reconhecer os tipos de nutrientes presentes nos alimentos
- Entender a fisiologia do sistema digestório humano
- Relacionar a alimentação e estilo de vida ao/à aparecimento/prevenção de doenças cardiovasculares e metabólicas.

Conteúdos:

(1) Importância da alimentação, (2) Principais tipos de nutrientes, (3) Fisiologia do sistema digestório, (4) Doenças associadas ao sistema digestório.

Público-alvo: Educandos da 3ª série do ensino médio

Número de aulas: 07 aulas

Interesse e motivação: Essa sequência didática foi elaborada com o intuito de ajudar professores a estruturarem suas aulas de fisiologia humana no ensino remoto. Um dos pontos relevantes é usar uma ampla variedade de recursos didáticos, bem como aproveitar ao máximo o contexto familiar no qual os estudantes estão inseridos. Além disso, o fato de alinhar os conteúdos de fisiologia com a promoção da saúde pública é um dos elementos motivadores para a criação dessa sequência didática. A educação precisa gerar impactos positivos na vida dos educandos.

3.2. RECURSOS DE ENSINO:

Aula 01: Google meet, fone de ouvido, computador ou celular, caderno e canetas

Aula 02: Google meet, fone de ouvido, computador ou celular

Aula 03: Copo plástico, dois comprimidos efervescentes, copos com água, leite, vinagre ou suco de limão, detergente e óleo de cozinha

Aula 04: Google meet, fone de ouvido, computador ou celular, folhas A4, canetas e lápis de cor, lápis hidrocor ou marca-textos

Aula 05: Google meet, fone de ouvido, computador ou celular

Aula 06: Google meet, fone de ouvido, computador ou celular, caderno e canetas

Aula 07: Google meet, fone de ouvido, computador ou celular, folhas A4, canetas e lápis de cor, lápis hidrocor ou marca-textos

3.3. DESCRIÇÃO AULA A AULA:

3.3.1. AULA 01

Aula 01: Alimentação e longevidade

Primeiramente, será realizado um momento inicial de sondagem sobre o conhecimento prévio dos educandos a respeito da importância da alimentação saudável e sua influência para a saúde humana. Posteriormente, será exibido um vídeo com duração de aproximadamente 20 minutos (https://www.youtube.com/watch?v=7SjM_ZrIHkw).

Após a exibição, haverá uma discussão a respeito do conteúdo abordado no vídeo. Para finalizar a aula, será proposta uma atividade prática no formato de entrevista e pesquisa qualitativa. Para tanto, serão concedidos aos estudantes fichas de entrevistas sobre o cardápio da alimentação diária dos mesmos (apêndice 01). Eles deverão entrevistar a pessoas responsáveis por cozinhar o almoço na casa e também pesquisar sobre as informações nutricionais nas embalagens dos alimentos mais consumidos na casa.

Duração da aula: 50 minutos

Apêndice 01. Roteiro de Entrevista

01. Qual o nome do (a) responsável pelo preparo dos alimentos?
02. Qual a profissão da pessoa responsável pelo preparo dos alimentos?
03. Há um cardápio fixo pré-estabelecido ou os alimentos são escolhidos aleatoriamente?
04. Quais os alimentos mais consumidos durante o almoço? E durante o jantar?
05. Quais temperos são utilizados para preparar os alimentos?
06. São utilizados produtos em conserva? Quais?
07. Com qual frequência se faz uso de refrigerante na casa?
08. Com qual frequência se consome frutas frescas e vegetais?

3.3.2. AULA 02

Aula 02: Socialização dos resultados da pesquisa/Propriedade dos nutrientes

No momento inicial, os resultados da entrevista serão socializados, numa perspectiva de sala de aula invertida. Após esse momento, os estudantes apresentarão os rótulos dos alimentos e com base nesses achados, será realizada uma aula sobre propriedades dos nutrientes no formato de roda de conversa virtual. Os alimentos serão categorizados em energéticos, plásticos e reguladores. Além disso, será discutida sobre a importância da alimentação para a obtenção de energia e manutenção da estrutura orgânica. Será abordada também a importância de refeições completas (proteína animal, proteína vegetal, carboidratos, lipídeos e vegetais/frutas).

Duração: 50 minutos

3.3.3. AULA 03

Aula 03: Experimento síncrono sobre processos digestórios

Nessa aula, serão realizados três experimentos sobre o sistema digestório (apêndice 02). Tais experimentos levantarão dúvidas que serão a base para a aula teórica seguinte. Os experimentos serão realizados com materiais simples de cozinha, com protocolo concedido previamente. Além disso, a professora estará realizando junto com os estudantes de modo síncrono via Google meet. Após a realização, os educandos irão confeccionar um relatório de aula prática descrevendo os métodos e os resultados encontrados e irão enviar para a aba atividades via Google Classroom.

Duração: 50 minutos

Apêndice 02. Protocolo Experimental

Experimento 1. A importância da digestão mecânica

Materiais:

- 2 copos com água, 2 comprimidos efervescentes

Metodologia: Triture um dos comprimidos sobre uma folha de papel. Coloque simultaneamente o tablete inteiro em um copo com água e o triturado no outro.

Experimento 2. A acidez do suco gástrico

Materiais:

- 1 copo plástico pequeno, Leite, Vinagre ou suco de limão

Metodologia: Coloque leite no copo e adicione vinagre

Experimento 3. O detergente da digestão

Materiais:

- Dois copos com água, Óleo de cozinha, Detergente

Metodologia: Coloque óleo nos dois copos com água. Em um deles, acrescente detergente e agite.

3.3.4. AULA 04

Aula 04: Aula expositiva sobre Fisiologia do sistema digestório síncrona via Google meet

Com base nas dúvidas levantadas na aula anterior, será realizada uma aula expositiva e dialogada sobre fisiologia do sistema digestório via Google meet. Serão abordados tópicos de anatomia e fisiologia de todo o trato gastrointestinal e glândulas anexas. Ao final da aula, será proposta a confecção de um mapa mental sobre o conteúdo ministrado durante a aula.

Duração: 50 minutos

3.3.5. AULA 05

Aula 05: Aula prática de bioinformática para modelagem de proteína

Durante essa aula, os estudantes contarão com o auxílio da professora de biologia, numa perspectiva de mentoria, bem como do professor (a) de inglês, visto que o site (<https://www.sib.swiss/>) apresenta-se em língua inglesa. Será pedido para os estudantes acessarem o site e escolherem uma das enzimas digestórias vistas na aula anterior para fazerem uma modelagem molecular 3D através do site citado. Tal procedimento poderá ser realizado tendo em vista que a 3ª série do ensino médio já tem conhecimento sobre a bioquímica de proteínas. Assim, é uma forma de interligar os saberes uma vez que serão explorados tópicos de bioquímica como (1) níveis estruturais de proteínas, (2) sítio ativo e (3) catálise. Após a aula, os estudantes anexarão o print da modelagem na aba atividades do Google Classroom.

Duração: 50 minutos

3.3.6. AULA 06

Aula 06: Aula fórum para resolução de questões do ENEM

Pelo fato de a turma-alvo cursar a 3ª série do ensino médio, é de suma importância a abordagem do ENEM. Sendo assim, serão selecionadas questões do Enem sobre a temática “Alimentação e sistema digestório” e serão organizadas na forma de uma lista de exercícios (apêndice 03). Os alunos deverão se reunir via Google Meet para discutirem sobre as mesmas com base em todo o conhecimento já explorado. Ao final, deverão responder a lista via Google Forms.

Duração: 50 minutos

Apêndice 03. Lista de questões do ENEM sobre Fisiologia do sistema digestório

(ENEM – 2021) Há algumas décadas, surgiu no mercado um medicamento que provocava perda de peso por inibir a ação da lipase, enzima que atua no intestino na digestão de gorduras. Um pesquisador, com o objetivo de avaliar a eficácia do medicamento, decidiu medir nos pacientes a quantidade de gordura nas fezes e de triglicerídeos (um dos produtos da digestão das gorduras) no sangue. Mantendo sempre a mesma dieta nos pacientes, fez as medidas antes e depois da administração do medicamento. A figura apresenta cinco resultados possíveis.



O efeito esperado do medicamento está representado no resultado:

- a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5

(ENEM – 2021) Um pesquisador colocou a mesma quantidade de solução aquosa da enzima digestiva pepsina em cinco tubos de ensaio. Em seguida, adicionou massas iguais dos alimentos descritos no quadro. Os alimentos foram deixados em contato com a solução digestiva durante o mesmo intervalo de tempo.

Tubo de ensaio	Alimento	Água (%)	Proteínas (%)	Lípidios (%)	Carboidratos (%)
I	Leite em pó	3,6	26,5	24,8	40,1
II	Manteiga	15,1	0,6	82,3	0,91
III	Aveia em flocos	12,3	12,7	4,8	68,4
IV	Alface	96,3	0,9	0,1	2,1
V	Fubá de milho cozido	74,7	2,0	1,1	21,9

A maior quantidade de produtos metabolizados ao final do teste foi obtida no tubo:

- a) I b) II c) III d) IV e) V

(ENEM – 2021) Na indústria farmacêutica, é muito comum o emprego de substâncias de revestimento em medicamentos de uso oral, pois trazem uma série de benefícios como alteração de sabor em medicamentos que tenham gosto ruim, melhoria da assimilação do composto, entre outras ações. Alguns compostos poliméricos à base do polissacarídeo celulose são utilizados para garantir que o fármaco somente seja liberado quando em contato com soluções aquosas cujo pH se encontre próximo da faixa da neutralidade.

BORTOLINI, K. *et al.* Análise de perfil de dissolução de cápsulas gastrorresistentes utilizando polímeros industriais com aplicação em farmácias magistrais. **Revista da Unifebe**. n. 12.2013 (adaptado).

Qual é a finalidade do uso desse revestimento à base de celulose?

- a) Diminuir a absorção do princípio ativo no intestino.
 b) Impedir que o fármaco seja solubilizado no intestino.
 c) Garantir que o fármaco não seja afetado pelas secreções gástricas.
 d) Permitir a liberação do princípio ativo pela ação das amilases salivares.
 e) Facilitar a liberação do fármaco pela ação dos sais biliares sobre o revestimento.

(ENEM – 2019) Em uma atividade prática, um professor propôs o seguinte experimento:

Materiais: copo plástico pequeno, leite e suco de limão.

Procedimento: coloque leite até a metade do copo plástico e, em seguida, adicione lentamente 20 gotas de limão.

Levando-se em consideração a faixa de pH do suco de limão, a composição biomolecular do leite e os resultados que os alunos observariam na realização do experimento, qual processo digestório estaria sendo simulado?

- a) Ação da bile sobre as gorduras no duodeno.
- b) Ação do suco pancreático sobre as gorduras.
- c) Ação da saliva sobre os carboidratos na boca.
- d) Ação do suco entérico sobre as proteínas no íleo.
- e) Ação do suco gástrico sobre as proteínas no estômago.

(ENEM – 2018) Para serem absorvidos pelas células do intestino humano, os lipídios ingeridos precisam ser primeiramente emulsificados. Nessa etapa da digestão, torna-se necessária a ação dos ácidos biliares, visto que os lipídios apresentam uma natureza apolar e são insolúveis em água.

Esses ácidos atuam no processo de modo a

- a) Hidrolisar os lipídios
- b) Agir como detergentes
- c) Tornar os lipídios anfífilos
- d) Promover a secreção de lipases.
- e) Estimular o trânsito intestinal dos lipídios.

(ENEM – 2012) A vesícula biliar é um órgão muscular onde a bile é armazenada. Os cálculos biliares que algumas vezes se formam neste órgão devem ser removidos cirurgicamente, dependendo da avaliação da gravidade das complicações decorrentes da presença desses cálculos no indivíduo. Entretanto, apesar de algum prejuízo causado pela remoção da vesícula biliar, o indivíduo pode ter uma vida relativamente normal.

A remoção cirúrgica desse órgão retardará a:

- a) Síntese de glicogênio.
- b) Produção de bile.
- c) Secreção de suco gástrico.
- d) Produção de enzimas digestivas.
- e) Digestão das gorduras.

(ENEM – 2010) Para explicar a absorção de nutrientes, bem como a função das microvilosidades das membranas das células que revestem as paredes internas do intestino delgado, um estudante realizou o seguinte experimento: Colocou 200 ml de água em dois recipientes. No primeiro recipiente, mergulhou, por 5 segundos, um pedaço de papel liso, como na FIGURA 1; no segundo recipiente, fez o mesmo com um pedaço de papel com dobras simulando as microvilosidades, conforme FIGURA 2. Os dados obtidos foram: a quantidade de água absorvida pelo papel liso foi de 8 ml, enquanto pelo papel dobrado foi de 12 ml. Com base nos dados obtidos, infere-se que a função das microvilosidades intestinais com relação à absorção de nutrientes pelas células das paredes internas do intestino é a de:

- a) Manter o volume de absorção.
- b) Aumentar a superfície de absorção.
- c) Diminuir a velocidade de absorção.
- d) Aumentar o tempo de absorção.
- e) Manter a seletividade na absorção.

(ENEM – 2007) Ao beber uma solução de glicose ($C_6H_{12}O_6$), um corta-cana ingere uma substância:

- a) Que, ao ser degradada pelo organismo, produz energia que pode ser usada para movimentar o corpo.
- b) Inflamável que, queimada pelo organismo, produz água para manter a hidratação das células.
- c) Que eleva a taxa de açúcar no sangue e é armazenada na célula, o que restabelece o teor de oxigênio no organismo.
- d) Insolúvel em água, o que aumenta a retenção de líquidos pelo organismo.
- e) De sabor adocicado que, utilizada na respiração celular, fornece CO_2 para manter estável a taxa de carbono na atmosfera.

3.3.7. AULA 07

Aula 07: Pesquisa sobre doenças associadas à alimentação para confecção de um portfólio

Para finalizar essa sequência didática, os estudantes deverão dividir-se em grupos de 5 pessoas. Em seguida, pesquisar sobre doenças que possuem como fator de risco uma má alimentação, tais como hipertensão, câncer, diabetes, dentre outras. Após coletarem as informações, deverão produzir um portfólio informativo no formato PDF para ser anexado à aba atividades do Google Classroom, bem como ser divulgado nas redes sociais pessoais e da escola.

Duração: 50 minutos

QUADRO SINTÉTICO DE AULAS:

Aula	Duração	Recurso	Desenvolvimento	Avaliação
Alimentação e longevidade	50 minutos	Google meet, fone de ouvido, computador ou celular, caderno e canetas	- Momento inicial de sondagem - Exibição de vídeo sobre alimentação e longevidade - Proposição de atividade prática	- Participação dos estudantes na socialização dos saberes prévios
Socialização dos resultados da pesquisa/ Propriedade dos nutrientes	50 minutos	Google meet, fone de ouvido, computador ou celular, roteiro de entrevista e embalagens de alimentos	- Socialização dos resultados da entrevista (sala de aula invertida) - Aula sobre propriedades dos nutrientes no formato de roda de conversa virtual.	- Resultados da entrevista e pesquisa dos rótulos dos alimentos
Experimento síncrono sobre processos digestórios	50 minutos	Copo plástico Comprimidos efervescentes Copos com água Leite Vinagre ou suco de limão Detergente Óleo de cozinha	- Realização de três experimentos sobre o sistema digestório. - Propor a confecção de relatório de aula prática.	- Realização do experimento - Relatório de aula prática

QUADRO SINTÉTICO DE AULAS:

Aula	Duração	Recurso	Desenvolvimento	Avaliação
Aula teórica sobre Fisiologia do sistema digestório	50 minutos	Google meet, fone de ouvido, computador ou celular, folhas A4, canetas e lápis de cor, lápis hidrocor ou marca-textos	- Aula expositiva e dialogada via Google Meet sobre fisiologia do sistema digestório	- Entrega do mapa mental
Aula prática de bioinformática para modelagem de proteína	50 minutos	Google meet, fone de ouvido, computador ou celular	- Modelagem molecular 3D de uma enzima do sistema digestório (numa perspectiva de mentoria)	- Entrega do print da modelagem molecular proteica
Aula fórum para resolução de questões do ENEM	50 minutos	Google meet, fone de ouvido, computador ou celular, caderno e canetas	- Reunião via Google meet dos estudantes para resolução de lista de questões do Enem	- Desempenho na resolução das questões do ENEM sobre a temática
Pesquisa sobre doenças associadas à alimentação para confecção de um folder	50 minutos	Google meet, fone de ouvido, computador ou celular, folhas A4, canetas, lápis hidrocor ou marca-textos	- Pesquisa sobre doenças associadas à alimentação - Elaboração de um portfólio informativo referente ao tema	- Entrega e publicação do portfólio sobre a referente temática

Fonte: Elaborado pela autora

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Fisiologia Humana se mostra mais eficiente quando ministrado numa perspectiva complexa. Assim, a sequência didática permite interligar a temática geral com temas afins e cotidianos. Desse modo, o presente trabalho conseguiu relacionar temas importantes, bem como inserir tecnologias importante para o sistema remoto e manter os estudantes como protagonistas da sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- [1] DOHN, Niels Bonderup et al. Students' motivation toward laboratory work in physiology teaching. *Advances in physiology education*, v. 40, n. 3, p. 313-318, 2016.
- [2] GRANJEIRO, Érica Maria. Based teaching-learning method: a strategy to motivate and engage students in human physiology classes. *Advances in physiology education*, v. 43, n. 4, p. 553-556, 2019.
- [3] MARIANO, Erich de Freitas. A teoria da complexidade e a educação experiencial ao ar livre: um olhar à luz da educação ambiental. *e-Mosaicos*, v. 9, n. 20, p. 19-29, 2020.
- [4] MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- [5] SANFORD, Katherine Jane; HOPPER, Timothy Frank; STARR, Lisa. Transforming teacher education thinking: Complexity and relational ways of knowing. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, v. 12, n. 2, 2015.
- [6] VÁZQUEZ-GARCÍA, Mario. Collaborative-group testing improves learning and knowledge retention of human physiology topics in second-year medical students. *Advances in physiology education*, v. 42, n. 2, p. 232-239, 2018.
- [7] ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Capítulo 18

Proposta de uma sequência didática expandida em “Amanhecer Esmeralda”: Relações étnico-raciais em foco

Valeska Nogueira de Lima

André Augusto Diniz Lira

Resumo: No Brasil, a literatura infantil recebeu uma forte influência da cultura europeia, notadamente branca e legitimadora de relações sociais racistas. A figura do negro como personagem foi, por muito tempo, praticamente inexistente ou colocada em um lugar de marginal, refletindo e forjando a dinâmica da sociedade. A partir da década de 1980, a produção de livros que apresentavam os negros como personagens principais começou a ganhar relevo, ainda que em uma proporção incipiente (SILVA; SILVA, 2011). A literatura afro-brasileira pode contribuir para uma construção positiva da identidade da criança negra, além de provocar na criança branca a valorização e a consciência em relação à diversidade (MARIOSIA; REIS, 2011), sendo um instrumento fundamental de humanização (CANDIDO, 2011). Foi a partir da identificação de condutas racistas entre os alunos durante o desenvolvimento da prática docente que surgiu o interesse em problematizar a temática, utilizando-se da literatura infantil sob a perspectiva do desenvolvimento de uma sequência didática com pressupostos teórico-metodológico pautados no letramento literário. Por se tratar de um conjunto de atividades organizadas sistematicamente a partir de determinados gêneros textuais orais ou escritos (ARAÚJO, 2013), a sequência didática foi organizada metodologicamente tomando por base as etapas da sequência expandida (COSSON, 2006). Para isso, foi escolhido o livro *Amanhecer Esmeralda* da autoria de Ferréz (2014) que tem como personagem principal uma menina negra. Buscando-se, através da mediação pedagógica e da sequência didática, problematizar a questão do preconceito racial e suas relações com outras problemáticas sociais. As etapas da sequenciação didática proposta, neste artigo, partem da motivação para a leitura por meio da montagem de um quebra-cabeça com a imagem da capa do livro, posteriormente sugerimos a apresentação e leitura do livro, permitindo pausas na leitura para o diálogo com outros textos [o poema *De muito longe* de Sérgio Caparelli, o livro *O cabelo de Lelê* da autoria de Valéria Belém e a obra *Menina bonita do laço de fita* de Ana Maria Machado], além de atividades de produção textual e de ilustrações, a proposta culmina com a preparação de um mural com informações sobre as obras trabalhadas e sobre a valorização da cultura afrodescendente. A realização da sequência didática objetiva o desenvolvimento de uma leitura mais crítica das relações étnico-raciais em suas conexões com a exclusão social e a pobreza, o questionamento de algumas tensões ainda presentes na narrativa do livro quanto ao lugar destinado aos negros nas ações promovidas pelo branco. A atividade de mediação proposta possibilita uma leitura contra hegemônica, que inclusive pode se naturalizar na própria obra literária (BOURDIEU, 1988).

Palavras-Chave: Literatura infantil. Personagens negros. Sequência didática. Letramento literário.

1. INTRODUÇÃO

O Brasil é, notadamente, um país caracterizado pela multiplicidade cultural existente em seu vasto território. É perceptível as diferenças culturais existentes em cada região brasileira que, com suas peculiaridades, contribuem para a formação cultural brasileira. No entanto, não podemos desconsiderar a continuidade de relações racistas e desiguais entre negros e brancos em nossa sociedade, de maneira que esse aspecto negativo conduz à hierarquização de determinados grupos sociais. Como resultado dessa hierarquização, surgem os conflitos referentes às questões culturais, sobretudo com relação à população negra que se depara com inúmeras dificuldades de inserção e participação na sociedade desde os tempos marcados pela escravidão na constituição histórica brasileira.

Como resultado da militância do movimento negro, surgiram políticas públicas voltadas à reavaliação do papel do negro na sociedade, como por exemplo a criação da Lei 10.639 promulgada em 2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras nas escolas. Essa legislação assume relevância na construção de uma educação voltada para uma perspectiva democrática e de valorização da pessoa negra enquanto sujeito histórico e social.

A Lei 10.639/03 pode ser considerada como um avanço no combate ao racismo e às desigualdades raciais, pois se trata de uma política pública que visa, por meio da ação escolar, valorizar a diversidade cultural do país, com o intuito de proporcionar a afirmação da identidade negra, apontando avanços na efetivação dos direitos sociais e educacionais, na superação de práticas racistas, no contexto escolar e na sociedade, além da efetivação de uma educação que valorize e respeite a diversidade como fator essencial da formação para a cidadania. Os princípios que norteiam essa Lei apontam para a adoção de uma política educacional e uma dinâmica escolar que promova a valorização histórica e cultural dos afrodescendentes, além da produção de conhecimentos que proporcione atitudes de reconhecimento à identidade negra. De acordo com Silva (2007, p. 50), “trata-se, em outros termos, de uma lei voltada ao resgate da autoestima, dos valores culturais, dos direitos, da memória e da identidade do negro, desfazendo equívocos seculares e ressemantizando o conceito de ‘negro’ em um complexo socioetnográfico nacional”.

No texto da lei destacamos a indicação da literatura como uma das maneiras para tratamento da temática na escola. Sendo assim, percebemos que o letramento literário contribui para a aplicação da lei e para possibilitar a conscientização e a valorização das relações étnico-raciais no contexto escolar. Portanto, o trabalho com livros cujos protagonistas são negros deve estar presente no cotidiano da sala de aula, tendo em vista que o uso desses livros pode contribuir com a formação de uma identidade positiva do negro e a sua valorização no meio social, além de proporcionar a todos os alunos a reflexão e o posicionamento crítico acerca da diversidade cultural que temos em nosso país, de maneira que seja rompida com a visão estereotipada e preconceituosa em relação aos negros.

Em conformidade com Pereira (2011, s/p), “a literatura pode ser um caminho promissor, já que, em muitos sentidos, uma das formas de expressar emoções, ideias, valores e até mesmo denúncias é por meio da escrita literária”. Nesse aspecto, apontamos o letramento literário como uma prática que permite o diálogo no momento da leitura e a promoção da reflexão e conscientização de maneira crítica e participativa. Portanto, ao relacionarmos o letramento literário às questões étnico-raciais destacamos o que afirma Cosson (2007, p. 120) ao salientar que

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posiciona-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos.

Nessa perspectiva, este texto aborda a presença do negro na literatura, bem como a relação entre o letramento literário e as relações étnico-raciais, além de apresentar e discutir uma sequência didática articulada aos pressupostos teóricos do letramento literário, promovendo uma leitura crítica acerca das questões raciais presentes no livro de literatura infantil intitulado *Amanhecer Esmeralda* (2005) da autoria de Reginaldo Ferreira da Silva, conhecido por Ferréz.

2. O NEGRO NA LITERATURA

A figura do negro como personagem na literatura brasileira foi praticamente inexistente durante muito tempo ou colocada em um lugar de marginal, refletindo e forjando a dinâmica da sociedade, em contrapartida com a imagem burguesa que predominava como padrão social idealizado para uma nação moralista aos moldes europeus. Somente a partir da metade do século XIX que os escritores brasileiros começaram a tematizar o papel do negro no contexto social, porém a presença do negro esteve acentuadamente associada a um tratamento marginalizador com a prevalência de uma visão estereotipada que permaneceu dominante na literatura brasileira, refletindo posturas racistas e conservadoras, pelo menos até os anos de 1980, quando começaram a surgir textos compromissados com a valorização da etnia.

Nesse contexto, Filho (2004) ressalta que

A visão distanciada configura-se em textos nos quais o negro ou o descendente de negro reconhecido como tal é personagem, ou em que aspectos ligados às vivências do negro na realidade histórico-cultural do Brasil se tornam assunto ou tema. Envolve, entretanto, procedimentos que, com poucas exceções, indiciam ideologias, atitudes e estereótipos da estética *branca* dominante. (p. 161 - *grifos do autor*)

Assim, a literatura passou a apresentar uma imagem positivada do negro. Contudo, a realidade de inferiorização não pode ser apagada no contexto histórico da nossa sociedade. Os estereótipos desfavoráveis e as imagens depreciativas ainda aparecem muitas vezes na literatura, pois sabemos que o racismo ainda se faz presente no nosso cotidiano. No entanto, “sem a leitura atenta a essas questões, preconceitos racistas são reforçados e ressaltados no momento em que o autor apresenta o negro com vários estereótipos negativos”. (SILVA; SILVA, 2011, p. 60).

Na realidade, tanto na literatura como na mídia o negro dificilmente detém o papel de protagonista e esse aspecto deve ser visto como algo preocupante, principalmente nos livros de literatura infanto-juvenil, pois ao longo da história, a presença do negro na literatura brasileira foi marcada ou pelo silêncio ou pela afirmação de sua inferioridade. Muitas vezes, a representação do personagem negro ao invés de proporcionar a afirmação de seus valores culturais, acaba por reforçar a discriminação e o preconceito.

Em consonância com Filho (2004)

O negro brasileiro não pode ser tratado como o outro, que tanto trabalhou pela grandeza da nação etc. e a quem se deve reconhecimento especial por isso, como não cabe agradecer aos brancos portugueses ou aos índios, mas também não deve-se tratar como o outro em nome de sua autoafirmação. Como os demais grupos étnicos, ele [negro] é parte da comunidade que fez e faz o país. (p. 186)

Desse modo, convém ressaltar que as primeiras edições brasileiras das obras literárias receberam forte influência europeia, principalmente portuguesa. Além disso, inicialmente, a literatura infantil tinha a preocupação de oferecer às crianças elementos formativos e informativos, assumindo uma postura pedagogizante que visava a transmissão de valores e comportamentos a serem reproduzidos pelo leitor. Sobre isso, Palo e Oliveira (2006) afirmam que a função pedagógica assume um caráter pragmático e interfere no universo infantil e atua na mente das crianças pela força material das palavras e das imagens presentes na obra literária.

Mais tarde, a escola concedeu à literatura um lugar relevante na educação e formação das crianças, tanto no que se refere à formação do pensamento crítico e da autonomia do pensamento, como para o desenvolvimento da capacidade leitora e imagética da criança. E também a literatura tem relevante influência na formação de crianças e jovens e principalmente na constituição de sua identidade, tendo em vista que essa forma de ausência de personagens negros contribui para a manutenção da superioridade da pessoa branca e inferioridade do negro, pois as crianças se desenvolvem com padrões do que é belo e bom relacionados à pessoa de pele branca, enquanto as crianças negras alimentarão a imagem de que são inferiores e inadequadas. Nesse contexto, Castilho (2004a) defende que “sentimento de inferioridade e auto rejeição são as consequências mais comuns na autoestima da criança que não se reconhece nas histórias contadas pelos livros. Todos querem e precisam sentir-se aceitos pelo seu grupo e pela sociedade”. (p. 108).

A literatura infanto-juvenil colabora na construção da identidade da criança, de maneira que os pequenos se colocam no lugar dos personagens e vivenciam as sensações destes. Na construção da identidade os referenciais que são apresentados à criança são de fundamental importância, tais como os brinquedos, as histórias infantis, assim como os desenhos animados e os filmes que são fortemente colocados no universo infantil.

Dessa forma, com a presença dos personagens negros na literatura infantil buscou-se romper com as representações que inferiorizavam o negro, por isso destaca-se o significativo papel desempenhado pela literatura infanto-juvenil: dar condições para que o negro seja aceito e valorizado, tornando-se um cidadão crítico e consciente capaz de intervir em seu meio social e reagir às injustiças.

Ao pensarmos a instituição escolar como espaço de formação podemos destacar o que afirma Gomes (2003) ao defender que a escola, por assumir papel de instituição social, se torna responsável tanto pela organização, como pela transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, de maneira que as representações negativas que são apresentadas com relação ao negro se difundem no contexto social. No entanto, a escola também pode ser promotora da superação de certas imagens depreciativas da pessoa negra.

Assim, houve um desenvolvimento considerável na literatura destinada às crianças e aos jovens, enfatizando a função humanizadora da literatura, ou seja, “a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem”. (CANDIDO, 1972, p.81).

Sobre isso, Candido (1995) no clássico ensaio *O direito à Literatura*, focaliza a relação da literatura com os direitos humanos sob dois ângulos distintos

Primeiro verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. A organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador. O que há de grave numa sociedade como a brasileira é que ela mantém com a maior dureza a estratificação das possibilidades, tratando como se fossem compressíveis muitos bens materiais e espirituais que são incompressíveis. (p. 188)

Dessa forma, ao consideramos a dimensão humanizadora da literatura, podemos refletir como personagens negros têm um significativo papel a desempenhar: dar condições para que o negro seja aceito e valorizado, tornando-se um cidadão crítico e consciente capaz de intervir em seu meio social e reagir às injustiças. Assim, é relevante que os conceitos raciais sejam revistos pela sociedade, tendo em vista que o preconceito com a cor da pele impede a configuração de uma democracia em que todos sejam participantes independentemente da cor, raça ou etnia.

No entanto, convém destacar que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 22)

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por ‘mitos’ que veiculam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta ‘democracia racial’.

Mesmo diante da relevância da discussão trazida pela implementação da Lei 10.639/03 para as práticas escolares, ainda é comum que professores demonstrem resistência ao trabalho com as relações étnico-raciais, seja pelo imaginário de que não há racismo na escola ou mesmo pela ausência de informações que promovam uma educação voltada para a desconstrução das desigualdades raciais. Daí, torna-se relevante que o professor tenha conhecimento do valor do negro na construção da sociedade, de forma a superar a imagem relacionada à escravidão, percebendo a diversidade racial como uma riqueza cultural constituinte e intrínseca do nosso país. Além disso, apenas fazer referência ao negro não é suficiente, faz-se necessário repensar a abordagem adotada nos conteúdos imersos no currículo escolar, desmistificando o imaginário de inferioridade e subalternidade da pessoa negra, além do ideário de que o país africano é incivilizado e sem cultura.

Nessa perspectiva, Gomes (2006, p. 25) enfatiza que

Apesar de reconhecermos, pelo menos no nível do discurso, que a construção social, cultural e histórica das diferenças, ou seja, a diversidade, é algo belo e que dá sentido à nossa existência, sabemos que, na prática, no jogo das relações de poder, as diferenças socialmente construídas e que dizem respeito aos grupos sociais e étnico-raciais menos favorecidos, foram transformadas em desigualdades.

Dessa maneira, a escola se vê diante da necessidade de ressignificação das suas práticas acerca das diferenças e, sobretudo, no tratamento às diferenças raciais, considerando que as minorias étnicas se deparam com situações de preconceito tanto na sociedade como no interior das relações escolares. O preconceito racial e a discriminação é uma realidade efetiva, tanto no passado como no presente, haja vista que foram produzidos historicamente em nossa sociedade.

3. TECENDO REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO LITERÁRIO

Frequentemente nos deparamos com uma discussão constante que se refere à imprescindível pertinência da leitura e da literatura para o mundo atual. Com o advento da globalização, sobretudo das novas tecnologias da informação e comunicação, é nítida a necessidade de o homem estar apto a utilizar instrumentos que proporcionem a aquisição de conhecimentos. Assim, as habilidades de leitura são acionadas, de modo que possibilite ao indivíduo o desenvolvimento de seus conhecimentos e consequentemente, a conquista de sua autonomia intelectual.

Daí a ênfase na atividade leitora é imprescindível no trabalho docente com vistas a aproximar as práticas de leitura, realizadas na escola, das práticas de leitura que desenvolvemos na sociedade em prol da formação de leitores competentes e letrados. Soares (2004) apresenta como letramento “o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (p. 72). Em outras palavras podemos afirmar que o letramento parte do ponto de vista social do uso da leitura e da escrita.

Com a ampliação dos estudos referentes ao letramento, houve uma expansão do campo semântico, proporcionando novas perspectivas educacionais na sociedade letrada. Nesse sentido, o letramento literário emergiu como proposta de prática social dos textos literários. Assim, a relevância do letramento literário surgiu como uma das principais fontes para a formação de leitores proficientes, uma vez que este proporciona a formação de indivíduos autônomos, críticos e criativos, aptos a exercer pensamentos e ações reflexivas acerca do contexto em que está inserido. O letramento literário compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.

Nesse sentido, Cosson (2007) defende que a literatura pode ser considerada como algo absoluto em saberes sobre o homem e também sobre o mundo. Assim como,

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (COSSON, 2007, p.17)

Assim, o letramento literário pode ser entendido como uma experiência de atribuir sentido ao mundo por meio das palavras, tornando-o compreensível, num processo de interação e de comunicação, resultando, assim, numa prática social. O uso do termo letramento alargou o que era compreendido até então como alfabetismo, sendo que este refere-se ao saber usar a língua na sociedade, enquanto o letramento está pautado no uso efetivo da língua que causa impacto sobre a cultura. Na perspectiva de Euzíbio e Cerutti-Rizzatti o letramento “implica as maneiras pelas quais as diferentes culturas concebem a escrita, o que reverbera nas relações sociais” (2013, p. 16). Portanto, a escola precisa contemplar as culturas locais, ampliando seu trabalho com as práticas que não são valorizadas socialmente, mesmo que estas integrem a realidade cultural do aluno, tendo em vista que o letramento é, muitas vezes, cristalizado na visão escolar. Contemplar a realidade cultural dos alunos deriva da percepção de que mesmo fora da escola o aluno está inserido numa sociedade letrada e numa determinada cultura.

Ao considerar essa perspectiva, a escola contribui para que o aluno se torne um cidadão protagonista em sua cultura e que seja capaz de se apropriar dos novos gêneros do discurso e das novas tecnologias, assim como das novas línguas. Ao problematizarmos a literatura no contexto do letramento, podemos destacar que ela é a manifestação universal dos homens em todos os tempos, fazendo parte da vida do ser humano e “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 1995, p. 175). Sendo assim, o autor defende que a literatura tem sido instrumento de instrução e educação, de maneira que ela “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. (p. 175). Além de ser instrumento de humanização que atua no subconsciente e inconsciente do homem por “desenvolve[r] em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. (p. 180).

Cosson (2007, p.17) enfatiza que “para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da escolarização”, pois a simples atividade de leitura não deve ser considerada a atividade do letramento literário, é necessário considerar que a leitura implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade em que ambos estão localizados, tendo em vista que os sentidos são resultantes de compartilhamento de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço.

Portanto, o letramento literário pode ser definido como o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON, 2011, p. 282), tendo em vista que a leitura literária contribui significativamente para a formação da personalidade da criança, pois envolve alguns aspectos como o desenvolvimento estético, a capacidade crítica, a reflexão sobre os próprios valores e a reflexão sobre os valores da sociedade. Além disso, por meio da literatura as dimensões da sensibilidade para o estético e o conhecimento se tornam significativas nas primeiras experiências da criança com a leitura literária. (OLIVEIRA, 2010).

Quando o leitor interage com a obra literária alcança um novo conhecimento, tanto de si mesmo como do mundo, relacionando as experiências vivenciadas na relação entre o mundo real e o fictício. Além disso, Candido (1995) defende que a literatura por se apresentar como uma coisa organizada, possibilita a ordenação da mente e dos sentimentos, pois a organização da palavra se comunica e leva o homem a se organizar e organizar o mundo. O autor também ressalta que a literatura tem semelhança com a vida, pois considera que o literário ensina na medida em que atua. Em outras palavras, podemos afirmar que a literatura proporciona a experiência de conhecer a realidade.

Em consonância com Fernandes (2011), a leitura dos textos literários permite que o leitor se depare com o prazer e com o conhecimento de maneira concomitante, contribuindo na formação do gosto pela leitura e na participação do indivíduo no mundo. Por outro lado, a pedagogização da literatura pode impedir a criança de ser uma boa leitora porque passa a servir de objeto escolar para o cumprimento de objetivos relacionados à leitura e à escrita e não permite o despertar da imaginação, da criatividade e da sensibilidade. Daí a mediação do professor é algo imprescindível e que faz a diferença no contato da criança com a literatura, pois ao considerar que a escolarização da literatura é inevitável, tem-se uma visão acerca do leitor que pretende formar. (OLIVEIRA, 2010).

Vale acrescentar que “na escola, quem propõe a fantasia, quem estimula a imaginação da criança, é o professor, quando faz boas mediações oferecendo textos literários com qualidade”. (OLIVEIRA, 2010, p. 45). O professor precisa proporcionar a criação de uma relação afetiva e harmoniosa entre a criança e a literatura e isso deve ser feito com alegria, emoção e entusiasmo por parte do professor para que possa mobilizar a sensibilidade da criança para o literário.

4. LETRAMENTO LITERÁRIO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

De maneira geral, a escola se configura como um ambiente em que ainda existem conflitos devido à coexistência de sujeitos diversos e único em sua manifestação cultural. Sendo assim, cada vez mais torna-se perceptível que a escola se encontra diante do desafio de proporcionar a igualdade de acesso ao conhecimento independente dos contextos socioculturais em que os alunos estão inseridos.

Daí a escola passa a ser dotada da possibilidade de se constituir como agência promotora da leitura enquanto prática social que favorece ao aluno atuar na realidade em que se encontra inserido de forma crítica e ativa. E isso pode ser realizado pela aproximação do aluno com o texto literário, devido à relação com o outro proporcionada pela literatura, além do favorecimento da descoberta de possibilidades e de

reconhecimento das diferenças, ressignificando a identidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem escolar.

Nessa perspectiva, acreditamos que, por meio do letramento literário, encontramos a possibilidade de levar para a sala de aula a conscientização em torno da diversidade cultural, nos permitindo valorizar a identidade negra por meio do universo literário e desconstruir estereótipos e o lugar de inferioridade ao qual foi relegado o negro durante o desenvolvimento histórico do nosso país.

Na visão de Cosson (2007), ser leitor de literatura

É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário.” (p. 120)

O trabalho com o texto literário e com as relações étnico-raciais na sala de aula devem romper com a aplicação de atividades mecanicistas e que reforcem as diversas formas de preconceito, pelo contrário, deve estar pautada numa prática de leitura compreensiva, interpretativa e crítica, de forma que proporcione a formação de sujeitos que valorizam as diferenças e desprezam condutas racistas. Sendo assim, “para redimensionar essas aprendizagens de forma que conduzam de modo satisfatório o processo do letramento literário é que propomos novo caminho” (COSSON, 2007, p. 27), esse caminho resulta na elaboração de sequências que conduzam o encadeamento de atividades para a efetivação da leitura em sala de aula.

A literatura pode ser considerada como um meio de diálogo entre as diferentes marcas culturais e que possibilita a interlocução entre as pessoas. Assim, em conformidade com Souza (2016), a literatura promove o entendimento da diversidade e das relações que existem no universo entre as experiências, e com isso, ocasiona a relação entre os modos de ser.

Por contribuir para a abertura de caminhos contrários ao caráter homogeneizador de uma determinada cultura que se impõe sobre as demais, a literatura propicia o convívio com diferentes histórias, tradições, além de promover diversas experiências de contato com o outro e com distintas maneiras de compreender o mundo.

Por meio da literatura é possível proporcionar o entendimento da diversidade e das diferenças entre as pessoas para que se questione as relações de poder existentes em nossa sociedade que torna a questão étnica uma marca de superioridade ou de inferioridade dos sujeitos.

Assim, o texto literário no contexto da diversidade cultural e étnica contribui para que haja a percepção acerca dos grupos que são representados na literatura e o questionamento dos estereótipos que desvalorizam a riqueza cultural, sobretudo dos negros. Também a contribuição da literatura promove o respeito à diversidade por intermédio da interculturalidade, resultando na promoção da necessária e urgente reconfiguração das relações étnicas em nosso contexto social.

5. PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EXPANDIDA: AMANHECER ESMERALDA, DE FERRÉZ

Para que o letramento literário se efetive em sala de aula e contribua para a formação de uma comunidade de leitores, Cosson (2007) propõe o trabalho com sequência de atividades. Conforme Araújo (2013) “de modo simples e numa resposta direta, sequência didática é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais.” (p. 323). No entanto, Araújo (2013) vai além do seu próprio conceito, enfatizando que “não se trata apenas de uma forma de organizar a aula com o ensino de gêneros, mas é, na verdade, a condução metodológica de uma série de fundamentos teóricos sobre o processo de ensino aprendizagem.” (p. 324). Sendo o professor o responsável por desencadear as ações que favoreçam a aproximação do leitor com o texto, desenvolvendo habilidades significativas de leitura e, assim, atuando como um mediador da aprendizagem.

Sendo assim, Cosson (2007) sistematiza as atividades em duas sequências exemplares, denominadas básica e expandida, de forma que “há entre essas duas sequências muitas possibilidades de combinação que se multiplicam de acordo com os interesses, textos e contexto da comunidade de leitores.” (p. 48). A sequência básica é formada por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação, enquanto a sequência expandida “vem deixar mais evidente as articulações entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola”. (COSSON, 2014, p. 76). Ainda para esse autor

“o uso da sequência expandida do letramento literário tem como centro a formação de um leitor cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos, de um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e do próprio processo da leitura, de um leitor literário, enfim”. (COSSON, 2014, p. 120).

Nesse contexto, a partir da identificação de condutas racistas entre alunos na prática pedagógica, surgiu o interesse em problematizar a temática e mobilizar a atenção para a questão social vinculada ao negro em nossa sociedade. Para isso, utilizou-se da literatura infantil sob a perspectiva do desenvolvimento de uma sequência didática com pressupostos teórico-metodológico pautados no letramento literário, sendo a sequência didática organizada metodologicamente tomando por base as etapas da *sequência expandida* (COSSON, 2006) cuja organização aborda fases de desenvolvimento iniciada pela *motivação* (contato inicial com o livro), seguida da *introdução* (apresentação do autor e do texto de modo conciso), até o momento da *leitura* (ato de ler que pode contemplar a leitura individual ou colaborativa), realizada a leitura parte-se para a *interpretação* (diálogo que proporciona a construção de sentido do texto de forma oral e registro escrito), simultaneamente pode ser feita a *contextualização* (aprofundamento da leitura através dos contextos que a obra traz consigo de caráter teórico, histórico, estilístico, temático, poético) e por fim acontece a *expansão* (busca do diálogo entre a obra e outros textos significativos).

O livro escolhido para o desenvolvimento da proposta de letramento literário e para a realização de uma leitura crítica e reflexiva foi *Amanhecer Esmeralda* da autoria de Ferréz, publicado pela editora Objetiva em 2005. O livro retrata a história de uma menina negra pobre e sonhadora que um dia ganha um lindo presente e a esperança volta a fazer parte da sua vida, no entanto, as representações relacionadas aos personagens negros do livro são marcadas por situações de pobreza e marginalização social.

5.1. MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

Para iniciar o trabalho com a obra *Amanhecer Esmeralda* os alunos podem ser divididos em grupos para montar um quebra-cabeça cuja imagem formada é a capa do livro que será trabalhado. Após a montagem cada grupo pode comentar suas impressões iniciais acerca da obra, levantando hipóteses e ideias.

Após as exposições orais dos alunos o livro é apresentado, sendo explorados os elementos da capa, de modo que cada grupo acompanha as informações pelo quebra-cabeça montado. Em seguida, pode ser feita uma breve apresentação das informações mais importantes do autor, a realização de uma pesquisa também pode ser realizada na escola ou em casa. Tendo em vista que Cosson (2007) afirma que “no momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto.” (p. 60). Além disso, a escolha da obra em questão pode ser justificada pela reflexão acerca da cultura africana na formação do nosso país e para o combate ao racismo por meio da reflexão acerca do livro selecionado.

5.2. LEITURA DA OBRA SELECIONADA

Feita a introdução, procede-se a leitura das primeiras páginas do livro para o conhecimento da personagem e do espaço da história.

Como a parte inicial do livro aborda a situação financeira da personagem propomos a leitura do poema *De muito longe* de Sérgio Capparelli, enfatizando a primeira estrofe que fala que “vista da Lua a Terra não fome e nem guerra”, relacionando com a realidade da personagem e de muitas crianças brasileiras, o momento se torna oportuno também para refletirmos porque a pobreza é algo relacionada à pessoa negra, permitindo uma releitura da pobreza vinculada, muitas vezes, à pessoa negra.

Seguidamente é realizada a leitura de mais algumas páginas do livro em que a personagem chamada Manhã deseja ser professora, mas imagina se vai conseguir por causa da realidade que enfrenta. Nesse momento sugerimos uma pausa na leitura do livro para refletir acerca da profissão da mãe da personagem, o fato de associar as pessoas negras a profissões domésticas, não a desmerecendo, mas mostrando a relação que há entre a figura do negro e o seu lugar na sociedade. Também se questiona a profissão que cada aluno gostaria de seguir na fase adulta. Após as exposições de forma oral cada aluno produz um texto justificando sua escolha e ilustrando sua futura profissão.

Em determinado ponto do livro a protagonista ganha um vestido do seu professor e recebe tranças em seu cabelo, isso a faz se sentir bonita, já que antes se sentia suja e desarrumada. A relação da pessoa negra com o seu cabelo é uma marca muito forte da representação do negro na sociedade e na literatura. Nessa ocasião convém a realização da leitura do livro *O cabelo de Lelê* de Valéria Belém. O livro aborda a

valorização do cabelo da pessoa negra e sua relação com a origem africana. Os alunos podem ser convidados a estabelecer oralmente e relação entre os dois livros e elaborar um desenho representado a personagem Lelê. Logo podemos estabelecer a relação entre as duas obras trabalhadas até então, *Amanhecer Esmeralda* e *O cabelo de Lelê*, para que as crianças percebam e reflitam no fato de que há um certo preconceito com o cabelo da pessoa negra.

5.3. MOMENTO DE INTERPRETAÇÃO

Terminada a leitura do livro, retomam-se os pontos principais da história para a exposição do entendimento de cada criança acerca da obra. Para Cosson (2007) “a interpretação parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (p. 64).

Em seguida, cada aluno pode receber o resumo do livro *Menina bonita do laço de fita* de Ana Maria Machado para realizar a leitura. Concluída a leitura silenciosa do resumo sugerimos uma roda de conversa estabelecendo os pontos semelhantes e diferentes das narrativas, buscando refletir sobre a valorização do negro em ambas as obras, de modo que na obra principal há uma imagem negativa da menina negra consigo mesma, enquanto no livro de Valéria Belém a personagem é colocada no lugar de destaque e é invejada pelo coelho devido à cor da sua pele. Assim, nesse momento cabe solicitar a ilustração da personagem dos livros *Menina bonita do laço de fita* e *Amanhecer Esmeralda*.

5.4. CONTEXTUALIZAÇÃO

Em outro momento do trabalho com o livro *Amanhecer Esmeralda* os alunos podem divididos em grupos para a produção de cartazes sobre a cultura africana a partir de textos pesquisados na internet na escola ou trazidos de casa. Em seguida, cada grupo apresenta para a turma o seu cartaz produzido e as suas considerações a partir da pesquisa realizada. O objetivo dessa etapa é que os alunos demonstrem o entendimento de que a nossa cultura é resultado da mistura com outras culturas e que o negro faz parte da nossa história não apenas num contexto e escravidão, mas na influência da sua riqueza cultural.

5.5. EXPANSÃO

A etapa da expansão pode ser realizada ao longo do desenvolvimento da sequência didática nos momentos em que foram introduzidas outras obras em consonância à temática da obra selecionada. No entanto, para finalizar o trabalho propomos a realização de uma oficina de Arte usando papel *machê* (jornal e cola), bexiga, tinta e papel crepom para a confecção das personagens negras trabalhadas nos livros *Amanhecer Esmeralda*, *O cabelo de Lelê* e *Menina bonita do laço de fita*.

Todas as atividades produzidas durante o desenvolvimento da sequência didática podem ser expostas num mural intitulado *A valorização da cultura afro-brasileira* e exposto na parte exterior da escola para ser apresentado para as demais crianças da escola, compartilhado o aprendido e as vivências durante o trabalho com a obra *Amanhecer Esmeralda* de Ferréz e demonstrando o quanto foi produtivo desenvolvimento da sequência com o livro trabalhado e a mudança de atitude em relação à valorização da pessoa negra demonstrada nas atitudes de respeito que, por consequência, passam a fazer parte do dia a dia da sala de aula.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito fundamental e essencial para o ser humano, também representa um dos fatores que possui grande relevância para a construção de uma sociedade democrática, além de proporcionar o acesso à cidadania a todos os indivíduos.

Os novos padrões sociais centrados numa sociedade grafocêntrica demandam habilidades de uso da leitura e da escrita que tornam insuficiente que o indivíduo apenas saiba ler e escrever, exigindo dele a atuação nas práticas letradas presentes na vivência em sociedade. Esse aspecto provoca o debate acerca das práticas sociais de leitura e de escrita na perspectiva do letramento.

As mudanças ocasionadas nas práticas educativas influenciam diretamente a organização do trabalho pedagógico, resultando numa diversidade de perspectivas que envolvem o conceito de letramento,

exigindo que educadores estejam cientes das diversas concepções para optar pela que melhor possibilite o aprendizado dos alunos no que se refere ao domínio da leitura e da escrita inseridas no contexto social e cultural do qual o aluno faz parte.

Nesse cenário de discussões acerca do letramento, inserimos a educação voltada às questões étnico-raciais que apresentam a possibilidade de estar presente no contexto escolar por meio da leitura literária. Além disso, a literatura proporciona a aplicação da lei 10.639 sancionada em 2003, que inclui no currículo o estudo das matrizes culturais da população negra, por possibilitar a conscientização e valorização das relações étnico-raciais.

Percebe-se que, ao longo dos anos, na literatura infantil brasileira a maneira como os negros são representados contribuiu para o reforço da legitimação de discursos e práticas discriminatórias imersas em nossa sociedade e que nutrem o preconceito étnico-racial. Mas também podemos verificar o surgimento de obras que valorizam a cultura negra e problematizam essa questão social. Fazendo-se necessário que o professor busque trabalhar com a literatura infantil com o objetivo de romper com as representações negativas dos negros, desmistificando estereótipos que ocasionam o racismo, numa prática pedagógica que proporcione a reflexão e a criticidade diante de atitudes preconceituosas e de desvalorização da pessoa negra.

O desenvolvimento da sequência de atividades apresentada neste artigo evidenciou ser relevante e bastante produtiva a exploração do texto literário para a promoção de uma leitura mais crítica das relações étnico-raciais em suas relações com a exclusão social e a pobreza. Além disso, possibilitou a reflexão acerca de algumas tensões ainda presentes na narrativa do livro quanto ao lugar destinado aos negros nas ações promovidas pelo branco.

Como desdobramento do letramento, a ênfase na literatura como promotora de interação com o outro e como meio de promoção do diálogo entre diferentes marcas culturais, resulta no que conhecemos por letramento literário. Dessa forma, o letramento literário ao possibilitar o tratamento da diversidade cultural se apresenta como meio de valorização étnica que permite o desenvolvimento com um trabalho profícuo com a educação voltada para as relações étnico-raciais no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- [1] AGUIAR, Vera Teixeira de. *Era uma vez na escola. Formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- [2] ALVES, Valéria de Oliveira. Entendendo a literatura infantil. Disponível em: <http://www.sitedeliteratura.com/infantil.htm>. Acesso em: 19 de agosto de 2016.
- [3] ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? *Entrepalavras*, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.
- A. BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: PLURALIDADE CULTURAL E ORIENTAÇÃO SEXUAL. BRASÍLIA: MEC, 1997.
- [4] BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 jan. 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2005.
- [5] CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*. São Paulo, SP, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.
- [6] _____. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- [7] CASTILHO, Suely Dulce. A representação do negro na literatura brasileira. *Novas perspectivas*, v. 7, n 01, 2004a, p 103-113.
- [8] COELHO, Nelly Novaes. *Panorama Histórico da Literatura Infantil Juvenil*. São Paulo: Ática, 4. Ed. 1991.
- [9] COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014a
- [10] _____. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES, Adair Vieira. PINHEIRO, Alexandra Santos. *Nas trilhas do letramento. Entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- A. EUZÉBIO, MICHELLE DONIZETH. CERUTTI-RIZZATTI, MARY ELIZABETH. USOS SOCIAIS DA ESCRITA: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO NA VIVÊNCIA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS. *LING. (DIS)CURSO*, V. 13, N. 1. ABR, 2013.
- [11] FILHO, Domício Proença. A trajetória do negro na literatura brasileira. *Estudos Avançados*. vol.18, n.50 São Paulo Jan./Abr. 2004.

- [12] GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. Revista Brasileira de Educação. n.23, 2003, p.75-85.
- [13] GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação Antirracista – Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2006.
- [14] OLIVEIRA, Ana Arlinda. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, Francisca. COSSON, Rildo. Literatura: ensino fundamental. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- [15] PALO, Maria José. OLIVEIRA, Maria Rosa de. Literatura Infantil: voz de Criança. São Paulo: Ática, 1986.
- [16] PEREIRA Márcia Moreira. Africanidade e letramento literário: a lei 10.639/03 e a questão étnico-racial na escola. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011
- [17] ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- [18] ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. RANGEL, Eduardo de oliveira. ROJO, Roxane. Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília, 2010.
- [19] SILVA, Maurício. Novas Diretrizes Curriculares para o Estudo da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana: a lei 10.639/03. Eccos Revista Científica. Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, v. 9. n. 01, p. 39-52, 2007.
- [20] SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- [21] SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. N. 25, jan./abr. 2004.
- [22] SOUZA, Florentina. Relações étnico-raciais e o ensino da literatura. Revista Temas em Educação. v. 25. João Pessoa. p. 96-107, 2016.
- [23] STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes. CARVALHO, Glicinei Teodoro. Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- [24] TAYASSU, Caititu. Alfabetização e letramento: condições de inclusão social(?). In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (Org.). Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

Autores

MARIA CÉLIA DA SILVA GONÇALVES (ORGANIZADORA)

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Estágio Pós-doutoral em Economic History Department of Law, Economics, Management and Quantitative Methods-DEMM da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO-(Benevento, Italy). Visiting Professor da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO. Pós-doutoranda em História pela Universidade de Évora em Portugal. Possui doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (2010), mestrado em História pela Universidade de Brasília (2003), especialização em História pela Universidade Federal de Minas -UFMG (1998). Graduação em Geografia(2012) pela Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP) Complementação em Supervisão Escolar(1993) pelas Faculdades Integradas de São Gonçalo, graduação em em História (1991) e em Estudos Sociais (1989) pela Faculdade do Noroeste de Minas. Atua como professora de História do Direito, Sociologia e Metodologia Científica Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Iniciação Científica e Professora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nos cursos de Pedagogia, Administração da Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP). Avaliadora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Ministério da Educação - MEC/INEP. Presidente do Conselho Municipal do Patrimônio Cultural de João Pinheiro(MG). Atualmente é pesquisadora do Comunidade Escolar: Encontros e Diálogos Educativos - CEEDE, do Programa de Pós- Graduação em Educação da UCB .Membro da KINETÈS - Arte. Cultura. Pesquisa. Impresa (UNISANNIO). Investigadora visitante no CIDEHUS - Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora em Portugal. Ocupante da cadeira de número 35 na Academia de Letras do Noroeste de Minas. Tem experiência na área de História e Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: artes-folia- festas-cultura popular-performance- identidade e memória.

BRUNA GUZMAN DE JESUS (ORGANIZADORA)

Graduada em Pedagogia: docência e gestão pela PUC Minas (2009), pós-graduada em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar (2020) assim como em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (2014) pelo Grupo Educacional UNINTER/ FACINTER - Faculdade Internacional de Curitiba. Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Metropolitana - MG. É Coordenadora Pedagógica.

ALANNA SILVA DOS SANTOS

Graduada em Psicologia (UEPB) e Mestranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia na UFRN. Membro pesquisador do Grupo de Estudo de Pesquisa em Saúde (GEPS) na linha de pesquisa Saúde, Desenvolvimento e Trabalho.

ALINE BARBOSA DOS SANTOS

Especializando em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

ALINE GIFFONI MENANDRO VILLELA SILVA

Professora , graduada em Pedagogia pela Associação Educacional Dom Bosco(AEDB) e pós graduada em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco e Administração e Gestão Escolar, também pela AEDB. Atuo há 30 anos na educação pública na área rural de Resende, sendo, desde 2000, diretora da Escola Municipal Adelaide Lopes Salgado, Escola em que aprendi a ler e escrever, que fica localizada em capelinha, onde também resido. Tenho muito amor envolvido pela educação do campo!!!

ANA CLAUDIA SILVA

Professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro Universidade Castelo Branco - Licenciatura em Matemática Fundação Educacional Unificada Campo-Grandenses-FEUC - Especialista em Educação Especial Universidade Autônoma de Assunção - Mestranda em Ciência da Educação

ANDRÉ AUGUSTO DINIZ LIRA

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG Doutor em Educação/UFRN Estágios pós-doutorais em: Língua Aplicada (UFRN) e em Educação (Fundação Carlos Chagas) Líder do Grupo de Pesquisa Sociedade, Cultura e Educação Lattes

ANDRÉ FREITAS BARBOSA

Professor de Redes de Computadores do IFRN. Graduação e mestrado em Engenharia de Computação. Pesquisador na área de jogos e educação.

ANDRÉIA DOS SANTOS MARTINS DE OLIVEIRA

Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (2005). Pós-graduada em Gestão Educacional pela Faculdade Pitágoras de Belo Horizonte (2013). Atualmente é mestranda do curso Ciências da Educação pela Universidad del Sol, no Paraguai. Atualmente é técnico administrativo educacional da Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus.

ANDRESSA CORRÊA AZEVEDO ROSA

Possui Graduação Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná, Unopar. Especialização Educação Pobreza e desigualdade social - Universidade Federal do Espírito Santo, Ufes. Mestranda pela Universidade Columbia Del Paraguay. Fez ao longo da carreira profissional vários cursos de aperfeiçoamento na área educacional.

BIANCA SILVA ARAUJO

Graduada em Psicologia (UEPB), Pós-graduanda em Residência Multiprofissional em Atenção Básica (UFRN). Especialista em Saúde Materno-infantil pela EMCM/UFRN na modalidade Residência Multiprofissional em Saúde e Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica - FAVENI.

CLEYCE CARLA PEREIRA DA SILVA

Aluna graduanda do curso de Licenciatura em Letra-Libras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

DANIEL RIBEIRO GOMES

Discente do curso Técnico de Informática de Nível Médio pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

DANIELE DOS SANTOS FERREIRA DIAS

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); é Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo IFRN e Graduada em Pedagogia pela UFPB. Atua como Professora da Universidade Federal da Paraíba, tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação e aprendizagem ao longo da vida, formação de professores e tecnologias na educação.

DANYELLE ALVES DA SILVA

Licenciada em Biologia, com pós-graduação em Ecologia. Atua desde 2010 como docente da disciplina de Biologia do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Desenvolvendo trabalhos sobre biodiversidade, preservação ambiental e o ensino de Ciências e Biologia.

DAVI MATIAS SOARES GENUÍNO

Técnico de Nível Médio em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. Desenvolve pesquisas na área de desenvolvimento de jogos digitais, incluindo 3 artigos publicados em eventos acadêmicos e 2 registros de Softwares em jogos digitais.

DIEGO TAVARES DE SOUZA

Especializando em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

ELISSANDRA DE OLIVEIRA E OLIVEIRA

É especialista em Artes, Educação e Sociedade pela Universidade Nossa Senhora de Lourdes e possui graduação em Licenciatura Específica em Português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2008) e Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba. Atualmente é professora de Artes, do quadro efetivo da rede municipal de ensino básico, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Asfora (Seridó/PB) e do Colégio Municipal Monsenhor Stanislaw (Olivedos/PB). Tem experiência na área de Artes e Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

EMERSON BATISTA GOMES

Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2002). Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira - UNIFAHE (2021). Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará - UFPA /NPADC (2005). Doutor em Educação em Ciências e Matemática pelo Programa REAMEC - UFMT/UFPA (2014), Foi Coordenador de Área (2011-2018) e Coordenador Institucional do Programa de Iniciação a Docência - PIBID (2018-2021). É Professor do Departamento de Matemática, Estatística e Informática da Universidade do Estado do Pará - UEPA. É Professor Colaborador do PPGECEM da UNIFESPA em parceria com a UEPA. É Coordenador de Área de Matemática do Programa Residência Pedagógica no Campus da UEPA em Igarapé-Açu e Coordena o Grupo Colaborativo de Educação Matemática - GCEM-EAB. Tem experiência na área de Educação Matemática, com ênfase em Formação de Professores, atuando nos temas: Prática de Ensino da Matemática, Modelagem Matemática, Matemática para as Ciências Agrárias, História da Matemática e Letramento Matemático. Desenvolve atividades técnicas de Planejamento e Avaliação em Educação Profissional com ênfase em Políticas Públicas, Gestão Governamental e Formação de Professores.

ENELUCIA SANTOS DA SILVA

Graduada em biblioteconomia pela UFPB; cursando Pedagogia pela UFPB, professora de escola privada do primeiro e segundo ano fundamental anos iniciais.

GEILZA CARLA DE LIMA SILVA

Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas (UEPB) e Mestre em Biologia Aplicada à Saúde (UFPE). Professora Efetiva da Rede Estadual de Ensino na Paraíba (PB) e Docente de Pós-Graduação nas áreas de Biomedicina e Farmácia pela UNIFIP (PB). Atua nas áreas de Tecnologias em Educação, Metodologias Ativas no Ensino de Biologia, Estratégias Didáticas para o Ensino Superior e Habilidades Profissionais do Século XXI.

GILMAR DE SOUZA BARBOSA VASCONCELOS

Professor na rede pública estadual e municipal de ensino. Possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB - 2012); Licenciatura Plena em Ciências da Religião pelo Instituto de Teologia Logos (ITL - 2015); Licenciatura em Pedagogia (Unicesumar - 2019); Bacharelado em Teologia pelo Centro Educacional Teológico das Assembleias de Deus no Brasil (CETADEB - 2013); Licenciatura em Letras Portuguesa-Inglês (FACULDADE DE BRASÍLIA - FABRAS - 2021); Graduando em Sociologia (UNINTER - 2021) Pós-Graduação Lato Sensu em Ciências da

Religião pela Universidade Cândido Mendes (UCAM - 2014). Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Filosofia (UCAM - 2015); Pós-Graduação Lato Sensu em Aconselhamento Pastoral (ITL - 2015); Pós-Graduação Lato Sensu em Supervisão Escolar (FUNIP-2020); Pós-Graduação Lato Sensu em Orientação Educacional (FUNIP-2020); Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FACULDADE METROPOLITANA - 2021); Mestrado em Literatura e Interculturalidade - (PPGLI - UEPB - 2015); Aluno Especial do Curso de Doutorado em Ciências das Religiões (PPGCR - UFPB - 2019).

GISELI MONTEIRO NUNES

Licenciada em Matemática pela Universidade do Estado do Pará - UEPA (2016). Foi Bolsista Capes pelo Programa de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID.

GISLAINE SCHON

Possui Tecnólogo em RH pela UNOPAR (2007) Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Faculdade de Tangará da Serra -FAEST (2016). Pós graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Tangará da Serra- FAEST (2016). É mestranda do curso Ciências da Educação pela Universidad Del Sol- UNADES no Paraguai.

HELENISE SANGOI ANTUNES

Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001). É Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Foi Vice-Diretora do Centro de Educação da UFSM no período de 2005 a 2009. No mês de outubro de 2017 concluiu a gestão do segundo mandato, enquanto Diretora do Centro de Educação da UFSM. Neste período buscou a ampliação física do Centro de Educação através da construção dos prédios 16B e 16C, a ampliação do acesso à informação através do Portal da Transparência do CE, que em 2016, ganhou o Prêmio do Concurso de Boas Práticas da Controladoria Geral da União (CGU), na categoria "Promoção da transparência pública", além de ter sido também reconhecido pelo Congresso de Informática e Inovação na Gestão Pública (Conip) e pela Fundação Nacional da Qualidade (FNQ) por promover práticas de inovação e gestão da qualidade no âmbito da instituição, além de trabalhar pelo fortalecimento e ampliação dos cursos de Graduação e Pós-Graduação. Exerce atividades de pesquisa e ensino vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, com diversas orientações em dissertações e teses. É coordenadora do GEPPICA ? Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização, com autoria e co-autoria de publicações em anais de Congressos, artigos em periódicos, e livros. Em 2010, foi Coordenadora Institucional (UFSM) do Programa de Formação Continuada de Professores no RS - PRO-LETRAMENTO, representando a Instituição no Estado. O referido Programa conta com recursos financeiros do Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB) e Fundo Nacional de Incentivo a Educação (FNDE) para promover a qualificação e formação de professores tutores em 100 municípios de todo Rio Grande do Sul, ampliando assim, a formação continuada de professores da educação básica.

IAGO MONTEIRO ALBUQUERQUE

Licenciado em Matemática pela Universidade do Estado do Pará - UEPA (2016). Foi Bolsista Capes pelo Programa de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID.

IVA VIEIRA MASCARENHAS

Possui graduação em Normal Superior pela FAETEC - Fundação de Apoio a Escola Técnica do Rio de Janeiro. Mestranda pela Universidade Columbia Del Paraguay. Fez ao longo da carreira profissional vários cursos de especialização e aperfeiçoamento na área de educação.

JOCÉLIO PROCÓPIO SIMPLÍCIO

Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas (UEPB); Discente do Mestrado Profissional no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECEM - UEPB), pesquisando em Educação Biológica com foco na transmissão dos saberes tradicionais e sua relação com o meio ambiente. Atua como Professor Efetivo da Rede Estadual de Ensino na Paraíba-PB.

JOSEVAM LOPES DO NASCIMENTO

Licenciado em Geografia. Especializado em AEE - Atendimento Educacional Especializado. Professor e diretor do Instituto Crescer Educação e cultura

JULIANA DA ROSA RIBAS

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (2012). É Especialista em Gestão Educacional CEGE/UFSC(2014). É Especialista em Educação Física Infantil e Anos Iniciais EAD/Quaraí/UFSC. É Mestre em Educação PPGE/UFSC. Doutora em Educação PPGE/UFSC. Professora Efetiva na Prefeitura Municipal de Lages/SC. Avaliadora AD HOC em artigos científicos da Revista Brasileira de Educação do Campo. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização, vinculado ao CNPq (GEPFICA/PPGE/CNPq), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Helenise Sangoi Antunes. Participa do grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores, licenciaturas e práticas Pedagógicas(PUCRS/UFPEL//UFSC/UFMT), sob coordenação da Prof.^a Dr.^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes.Participa do Projeto de Extensão sob registro no GAP n^o: 12856-Laboratório de Alfabetização: Repensando a Formação de Professores, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a. Helenise Sangoi Antunes. Participou como Monitora no PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA(PNAIC). Participante do Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão: Uma Interlocução entre pesquisadores, professores, acadêmicos e o processo educacional vivido no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo e do do Projeto de Pesquisa e Extensão Jogo Didático no cotidiano escolar Alfabetizatório, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Regina Maria Melo. Atuou como professora estagiária nas Escolas Municipais de Caibaté/RS na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Atuou como bolsista em turmas de berçário e Maternal III no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo. Atuou como professora da turma de Maternal I da Escola Mamãe Coruja e CIA no ano de 2013. Fez parte da comissão de organização do V SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o protagonismo das instituições de ensino superior no ensino, pesquisa e extensão(2014) financiado pelo CNPQ. Atuou na comissão Geral e Organizadora e na comissão científica do VI Seminário Nacional de Formação de Professores-Cartografias da Educação Rural: perspectivas sobre a formação de professores sob N 041011. Atuou na comissão organizadora do I Seminário Integrador do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC. Fez parte da Comissão de Acompanhamento da Plataforma Sucupira PPGE/UFSC. Atuou de 2014 a 2016 como Tutora EAD nos cursos do Instituto Federal Farroupilha/RS. Atua como pesquisadora no projeto Cartografias da Educação Básica em Escolas Rurais: perspectivas para a Formação e Atuação de Professores da Região Central do Rio Grande do sul. Atuou como Supervisora Pedagógica no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa(PNAIC/UFSC). Participa do projeto de extensão UFSC e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Interdisciplinariedade no Ciclo de Alfabetização-044539. Desenvolve pesquisas na área de Formação de Professores, Desenvolvimento Profissional Docente, Educação do Campo e Classes Multisseriadas.

JURICELLY HORÁCIO SILVA

Pós-graduanda de especialização em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar pela Faculdade Três Marias (FTM) - 2022. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - 2021.

LUCIMEIRE SALES ARAUJO

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba- UFPB. Carinhosamente apelidada de "Meire", nasci na Paraíba, mas fui para o Rio de Janeiro com dois anos de idade. Estudei

em escolas públicas de lá e depois de muito tempo tive a oportunidade de fazer uma graduação na minha terra natal.

MAIRSE VIANA ALVES DA NÓBREGA

Pós graduada em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes, graduada em Pedagogia - Administração Escolar pela AEDB, sou uma constante estudiosa na educação especial e inclusiva, alfabetização e letramento e Neuropedagogia; tendo vários cursos de extensão acadêmica . aperfeiçoamento e qualificação nestas áreas. Trabalho há 26 anos na área rural onde ja fui professora ,e diretora. Atualmente sou supervisora pedagógica na e. M. Adelaide Lopes Salgado e mediadora presencial da UAB/CEDERJ no curso pedagogia.

MARCUS NASCIMENTO COELHO

Prof. Dr., dupla formação: Ed. Física e Filosofia, meu mestrado e doutorado são em Psicanálise. Tenho alguns livros publicados, ficção e técnicos entre eles: Capoeira para D.V. – uma experiência de ensino; O imaginário do Corpo. Recontos: mitologia cristão. Fabulário: mitologia dos índios do alto Araguaia, Metodologia da Pesquisa Científica, Novas Tecnologias em Educação - uma revisão de conceitos.

MARIA ANA BELLY DE MELO ARAUJO

Graduada em Direito pela Faculdade Internacional da Paraíba - FPB e graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Madrinha social devidamente cadastrada no Tribunal de Justiça da Paraíba e Bolsista do Programa Residência Pedagógica com intervenção na Escola de Educação Básica - EEBAS/UFPB.

MARIA CAROLINA SALVADOR CALLEGARIO

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2018). Graduação em Artes pelo Centro Universitário Faveni (2021). Pós graduação em Arte-Educação pela Universidade Candido Mendes (2018). Fez ao longo de sua carreira profissional vários cursos de aperfeiçoamento na área educacional. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Castelo, com experiência na área de educação fundamental, com ênfase em Educação Artística e inclusão.

MARIANE BOLZAN

Possui graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (2012) e Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal de Pelotas/UFPEL (2015). É especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNINTER (2014). Pós-graduada em Gestão Educacional pela UFSM (2015). Pós-graduada em Docência no Ensino Superior pela Faculdade São Luís (2019). É Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, através da Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, na UFSM (2016). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na UFSM. Professora nomeada no Magistério Municipal de São João do Polêsine desde o ano de 2017. Professora nomeada no Magistério Estadual do RS desde o ano de 2014, trabalhando com os Anos Iniciais. Atualmente é tutora presencial do curso de pós-graduação em Espaços e Possibilidades para Educação Continuada pelo IFSUL.

NICOLY FELIX CARNEIRO SAMPAIO

Estudante de Graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba, com ingresso em 2018.1. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID de agosto de 2018 a dezembro de 2019.

PEDRO HENRIQUE DO NASCIMENTO FERNANDES

Técnico em informática pelo IFRN, possui experiência nas áreas de música e jogos, com 3 artigos publicados e 2 registros de software. Após suas seções de programação e estudos de violão, gosta de trabalhar com ideias de novos jogos.

RAIMUNDO COELHO VASQUES

Especialista em Supervisão Educacional pela Universidade de Vassouras/RJ. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Consultor Organizacional-EAP/AP. Analista de Mapeamento de Perfil Comportamental-PROFILER. Atualmente exerce a função de Assessor Técnico Pedagógico na Escola de Administração Pública do Amapá-EAP e Professor das disciplinas: Didática e Gestão Educacional no Instituto de Ensino Superior do Amapá-IESAP. Tem experiência na área de Educação como Gestor Escolar, Coordenador Pedagógico e Professor de Graduação e Pós-Graduação (Lato Sensu), atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão de Unidades Escolares - Planejamento Educacional - Avaliação da Aprendizagem. Mestrando em Ensino na UNIVATES.

REGIANE GIORI

Formada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba. Pós graduada em Gestão da Educação e mestranda pela Universidade Columbia Del Paraguay. Atua na educação infantil no Município de Cachoeiro de Itapemirim-ES. Fez ao longo da carreira profissional vários cursos de aperfeiçoamento na área educacional.

RICARDO DE OLIVEIRA MENDES

Possui graduação em Matemática pela Universidade Federal de Goiás-Campus de Catalão (2002), mestrado em Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco (2006) e doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2017). Atualmente é professor da Universidade Federal do Delta do Parnaíba.

RODRIGO GUIMARÃES PINHO

Mestre em Dinâmica Ambiental e Planejamento no (UFMS/CPTL-LAPEGEO-DIGEAGEO); Esp. em Docência e Gestão do Ensino Superior (UNOESTE); Graduado em Arquitetura e Urbanismo (UNIMEP). ATUAÇÃO: Atua na gestão de Projeto Pedagógico de curso superior, por meio da coordenação e execução de tarefas administrativas e educacionais, gerindo a interface entre as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais (INEP/MEC) e ações previstas nos regulamentos da IES e do curso. - Executa a proposta pedagógica institucional na busca pelas condições para a participação do corpo docente em torno da filosofia educacional da IES. - Presta assistência aos alunos na interação com professores e a IES a fim de contribuir para o seu aproveitamento escolar. - Executa os planejamentos coletivos do curso: Núcleo Docente Estruturante e o Conselho de Curso; - Cooperar com o Conselho Superior, Núcleo de Acessibilidade e comissões de avaliação INEP/MEC. - Planeja e supervisiona o estágio obrigatório e atividades complementares necessárias à integralização da formação profissional dos educandos; - Lidera professores e alunos na concepção e processo avaliativo do Trabalho Final de Graduação. Elabora e ministra planos de disciplina e planos de aula nas disciplinas de Projeto Arquitetônico, Expressão Plástica, Planejamento Urbano e Regional, Projeto de TFG e TFG. Fundamentado nas temáticas da pedagogia de projetos por meio da problematização, a partir de uma abordagem interacionista-construcionista de aprendizagem, caracterizada por uma perspectiva de formação investigativa, necessária para o desenvolvimento da práxis profissional, de modo a estimular a aprendizagem significativa no ambiente acadêmico. Pesquisa a dinâmica espacial da interação entre variáveis físicas e antrópicas em busca de diretrizes de planejamento regional que possam atender objetivos mistos com uso racional de recursos. Concede soluções e gerenciamento de projetos de Arquitetura, Urbanismo e Engenharia.

ROSELY DE OLIVEIRA MACÁRIO

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (1990), em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (2012) e em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (2011). Possui mestrado em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (2014) e Doutorado em Educação (2018) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Participa dos grupos de pesquisa: Linguagem, Interação, Gêneros Textuais e ou Discursivos / LITERGE, liderado por Linduarte Pereira Rodrigues (UEPB) e Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais, (GrPesq/CNPQ) liderado por Luiz Antonio Gomes Senna (UERJ). Tem experiência docente na Educação Básica, desde a Educação Infantil, alfabetização de crianças, jovens e adultos).

SILVANA COCCO DALVI

Mestre em Educação em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo - IFES-Campus Vitória (EDUCIMAT). Participa do grupo de pesquisa GEPEME desenvolvendo a pesquisa no campo da modelagem matemática. Graduação em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (1997). Especialização lato-sensu em Matemática pela Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy" e Educação Infantil pela Universidade Castelo Branco. Fez ao longo da carreira profissional vários cursos de aperfeiçoamento na área educacional. Já atuou em escolas estaduais, municipais e particulares de ensino. Atualmente é efetiva da Prefeitura Municipal de Castelo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização e Matemática no Ensino Fundamental. Experiência na formação continuada de professores de matemática.

SIMONE SIMÕES DA SILVA

Mestranda em Psicologia da Educação; Psicóloga, Psicopedagoga, Pedagoga e Fisioterapeuta.

THATIANA SILVA SANTOS

Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Fama/Pitágoras, Graduada em Letras/Alemão pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA, Graduanda de Letras/Libras da Universidade Federal do Maranhão e Integrante do Grupo de Pesquisa Tecnologia e Ensino (GPTECEN), do Departamento de Letras da UFMA, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq/CAPES, e participa do Projeto de Pesquisa "Práticas interativas de escrita em língua (gem) on-line"

VALESKA NOGUEIRA DE LIMA

Mestra em Educação - Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Especialista em Psicopedagogia - Faculdades Integradas de Patos (FIP). Licenciada em Pedagogia - Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora do município de Fagundes - PB.

VERA CRISTINA DE QUADROS

Possui graduação em Pedagogia (1992) e especialização em Metodologia de Ensino (1998), ambos pela Universidade de Passo Fundo. Mestre em Psicopedagogia Clínica pela Universidad de León / Espanha (2009) e Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2017). Doutoranda em Ensino pela UNIVATES. É professora titular do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Campus Campo Novo do Parecis. Lotada do Departamento de Ensino, no curso de Licenciatura em Matemática. Tem experiência nas áreas de Educação e Ensino, com ênfase em Didática, Formação Docente e Prática Pedagógica.

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

@editorapoisson



<https://www.facebook.com/editorapoisson>

