

Diálogos em

educação:

Núcleos formativos,
processos de ensino-aprendizagem
e demandas contemporâneas



Willian Douglas Guilherme
Naiola Paiva de Miranda
Roger Goulart Mello
Organizadores



2022

Diálogos em

educação:

Núcleos formativos,
processos de ensino-aprendizagem
e demandas contemporâneas



Willian Douglas Guilherme
Naiola Paiva de Miranda
Roger Goulart Mello
Organizadores



2022

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

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Dandara Goulart Mello

Lidiane Bilchez Jordão

Roger Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os autores

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO: NÚCLEOS FORMATIVOS, PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS, VOLUME 1.

Todo o conteúdo dos capítulos desta obra, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais. A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade Federal de Santa Catarina

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Cristiana Barcelos da Silva – Universidade do Estado de Minas Gerais

Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

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

Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco

Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

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

Edilene Dias Santos - Universidade Federal de Campina Grande

Edwaldo Costa – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Érica de Melo Azevedo - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

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

Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás

Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense

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

Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA



Jaisa Klauss - Instituto de Ensino Superior e Formação Avançada de Vitória
Jesus Rodrigues Lemos - Universidade Federal do Delta do Parnaíba
João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes
Marcos Pereira dos Santos - Faculdade Eugênio Gomes
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista
Rodrigo Lema Del Rio Martins - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

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

D536 Diálogos em educação [livro eletrônico] : núcleos formativos, processos de ensino-aprendizagem e demandas contemporâneas: volume 1 / Organizadores Willian Douglas Guilherme, Naiola Paiva de Miranda, Roger Goulart Mello. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2022.

Formato: PDF.
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.
Modo de acesso: World Wide Web.
Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-5364-113-6

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação.
I. Guilherme, Willian Douglas. II. Miranda, Naiola Paiva de. III. Mello, Roger Goulart.

CDD 150

Elaborado por Maurício Amormino Júnior | CRB6/2422

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



2022

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que a Editora e-Publicar vem apresentar a obra intitulada "Diálogos em educação: Núcleos formativos, processos de ensino-aprendizagem e demandas contemporâneas, Volume 1". Neste livro engajados pesquisadores contribuíram com suas pesquisas. Esta obra é composta por capítulos que abordam múltiplos temas da área.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Editora e-Publicar

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	14
PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO: O EGRESSO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA.....	14
	Aurelane Alves Santana
CAPÍTULO 2	21
A MIGRAÇÃO PENDULAR ESTUDANTIL: UM ESTUDO DE CASO DA UEG, CÂMPUS SUL, SEDE MORRINHOS (GO).....	21
	Laisa Carneiro Cardoso Bruno Lourenço Siqueira Renato Adriano Martins Janãine Daniela Pimentel Lino Carneiro
CAPÍTULO 3	37
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): CAMINHOS OU DESCAMINHOS PARA O CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO?	37
	Daniele do Nascimento da Silva Solange Alves de Oliveira-Mendes
CAPÍTULO 4	57
INDISCIPLINA ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS.....	57
	Dilmar Rodrigues da Silva Júnior Marília Carollyne Soares de Amorim
CAPÍTULO 5	64
DOCUMENTO CURRICULAR DE JACUNDÁ - PA: O COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO	64
	Eraldo Pereira Madeiro Luana Vieira de Souza Maria Adenilda da Silva
CAPÍTULO 6	71
LITERATURA, LUDICIDADE E CONHECIMENTO: A TERTÚLIA LITERÁRIA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	71
	Dayana Monteiro Sousa Gil Derlan Silva Almeida
CAPÍTULO 7	86
SALVAGUARDA DE PATRIMÔNIO EDUCATIVO: OS ACERVOS ESCOLARES COMO FONTES PARA A PESQUISA HISTORIOGRÁFICA.....	86
	Iracema Campos Cusati Raphael Campos Cusati Neide Elisa Portes dos Santos Jailson Ferreira da Silva Cícero Barbosa de Sousa

CAPÍTULO 8	95
A CURADORIA DE CURTA-METRAGENS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA ATRAVÉS DE PROBLEMAS FILOSÓFICOS: CONCEITOS FUNDAMENTAIS	95
	Julio Cesar Larroyd
CAPÍTULO 9	108
FANZINE COMO FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO ARTÍSTICA PARA DISCUTIR SEXUALIDADE COM ADOLESCENTES E JOVENS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	108
	Karoline Alves Barreto Liziane Martins Samuel Santos Braga Grégory Alves Dionor
CAPÍTULO 10	116
DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO: A DIDÁTICA, O PLANEJAMENTO E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR.....	116
	Marcela Marciana Mendes Faria Francielle Ferreira de Faria
CAPÍTULO 11	132
A DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO	132
	Marcela Marciana Mendes
CAPÍTULO 12	141
VISIBILIDADE E ACESSO LINGUÍSTICO: A IMPORTÂNCIA DE CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL EM LIBRAS PARA O ATENDIMENTO PROFISSIONAL À COMUNIDADE SURDA BRASILEIRA	141
	Renata Diniz Gomides Camargos Paula Aparecida Diniz Gomides Valquíria Ferreira Ribeiro Leandra Raposo da Rocha Wellington Santos de Paula Juliano Batista dos Santos Erliandro Félix Silva William Velozo Francioni
CAPÍTULO 13	157
O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DURANTE E PÓS-PANDEMIA: REFLEXÕES E APRENDIZAGENS.....	157
DOI 10.47402/ed.ep.c202218713136	Gicelma Cláudia da Costa Xavier Maria Helena Ferrari José Lucas Pedreira Bueno Vera Lucia Lopes Silveira
CAPÍTULO 14	167
A APRENDIZAGEM E O EMOCIONAL: UM OLHAR PARA A ALFABETIZAÇÃO ...	167
DOI 10.47402/ed.ep.c202218814136	Amanda Gelinski Loures das Chagas Magda de Oliveira Branco

CAPÍTULO 15	178
DA TEORIA À PRÁXIS – REALIZANDO O PROJETO DE VIDA DA FAMÍLIA CAMPONESA (PVCF) – A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOM FRAGOSO EM INDEPENDÊNCIA	178
DOI 10.47402/ed.ep.c202218915136	Ana Mirta Alves Araújo Patrícia Ribeiro Feitosa Lima Francisco Ronaldo Alves de Oliveira
CAPÍTULO 16	186
ANÁLISE COMPARATIVA INTERNACIONAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM E DIFERENCIAÇÃO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM NO BRASIL	186
DOI 10.47402/ed.ep.c202219016136	Andrea Bruscato Amanda Maraschin Bruscato Ridwan Maulana
CAPÍTULO 17	199
COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO PARA ENSINAR MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS NO CURSO NORMAL	199
DOI 10.47402/ed.ep.c202219117136	Leticia Klein Parnoff Antônio Maurício Medeiros Alves Denise Nascimento Silveira
CAPÍTULO 18	211
FORMAÇÃO MATEMÁTICA EM CURSOS DE PEDAGOGIA NO RIO GRANDE DO SUL: UM OLHAR SOBRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO.....	211
DOI 10.47402/ed.ep.c202219218136	Luana Leal Alves Antônio Maurício Medeiros Alves Leila de Souza Mello Denise Nascimento Silveira
CAPÍTULO 19	219
DISCUSSÕES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS DA CIDADE DE CAXIAS – MA	219
DOI 10.47402/ed.ep.c202219319136	Antonio Vinícius Mendes Romeu Quésia Guedes da Silva Castilho
CAPÍTULO 20	238
EXPERIMENTOS LÚDICOS COM FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CIENTÍFICA - RELATÓRIO DO PROJETO INDUÇÃO ELETROSTÁTICA: CONSTRUÇÃO DO ELETRÓFORO DE VOLTA E SUAS APLICAÇÕES.....	238
DOI 10.47402/ed.ep.c202219420136	Amanda Patrocínio da Cunha Aricelma Costa Ibiapina Isaias Pereira Coelho

CAPÍTULO 21	256
ESTUDO DE CASO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA PERCEPÇÃO DE GRADUANDOS CONCLUINTEs DO CURSO DE PEDAGOGIA	256
DOI 10.47402/ed.ep.c202219521136	Arthur silva Freitas João Dheison Freitas Pinheiro Renata Germano de Freitas Diego Lima da Silva Cristiano Tenório-Santos
CAPÍTULO 22	266
UMA PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE METABOLISMO NO EXERCÍCIO FÍSICO.....	266
DOI 10.47402/ed.ep.c202219622136	Renata Texeira Gomes de Freitas Gabriel Castilho Mincolla Camila Aparecida Tolentino Cicuto
CAPÍTULO 23	273
EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO ARTICULANDO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: O QUE DIZEM OS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIFESSPA?	273
DOI 10.47402/ed.ep.c202219723136	Larissa Santos Barbosa Maria Margarete Delaia Katia Regina da Silva Camila do Carmo Morais Carlesom dos Santos Piano
CAPÍTULO 24	292
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO FORMATO REMOTO: VIVÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA... 292	
DOI 10.47402/ed.ep.c202219824136	Larissa Santos Barbosa Maria Margarete Delaia Katia Regina da Silva Camila do Carmo Morais Gabriela Silva do Monte Carlesom dos Santos Piano
CAPÍTULO 25	311
PIBID E A PANDEMIA DE COVID-19: UMA ANÁLISE ACERCA DAS REFORMULAÇÕES NA BNCC E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	311
DOI 10.47402/ed.ep.c202219925136	Camila Moraes Passos Isabel Oliveira Barros Santos
CAPÍTULO 26	329
PENSANDO O ENSINO DE PORTUGUÊS A PARTIR DE QUESTÕES DO PAVE/UFPEL	329
DOI 10.47402/ed.ep.c2022110026136	Paula Fernanda Eick Cardoso Camila Martins Vellar

CAPÍTULO 27	343
“UM TOCO NO CAMINHO DA OPRESSÃO” OU TEATRO DO OPRIMIDO NA COMUNIDADE: UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	343
DOI 10.47402/ed.ep.c2022110127136	Fabiane Tejada da Silveira
CAPÍTULO 28	350
MECANISMOS ENUNCIATIVOS EM REDAÇÃO NOTA 1000 DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO DE 2020: MODALIZADORES COMO ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS A FAVOR DA PERSUASÃO	350
DOI 10.47402/ed.ep.c2022110228136	Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco André Tavares Fábio Ávila Arcanjo
CAPÍTULO 29	364
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA SAÚDE: A FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE DE ESCOLAS TÉCNICAS DO SUS	364
DOI 10.47402/ed.ep.c2022110329136	Fernanda Carla Faustino da Silva Ana Lúcia Sarmento Henrique
CAPÍTULO 30	386
A INCLUSÃO DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM DISCUSSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: RELATO DE UMA PESQUISA-AÇÃO	386
DOI 10.47402/ed.ep.c2022110430136	Francisco Héilton do Nascimento Luís Pedro de Melo Plese Marcia Cristina Portela de Mesquita
CAPÍTULO 31	414
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO FORMATO REMOTO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E O USO DO <i>KAHOOT</i> PARA ENSINAR CONTEÚDOS MATEMÁTICOS	414
DOI 10.47402/ed.ep.c2022110531136	Gabriela Silva do Monte Maria Margarete Delaia Katia Regina da Silva Camila do Carmo Morais Larissa Santos Barbosa Carlesom dos Santos Piano
CAPÍTULO 32	434
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA ADOLESCÊNCIA: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE COMPORTAMENTO SEDENTÁRIO E INATIVIDADE FÍSICA	434
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022110632136	Fernando Aurelio dos Santos Filho Gabriela Simões Marcio Luiz Borges Barbosa Elizangela Cely Caio Vinícius Fernandes Alves Valéria Nascimento Lebeis Pires

CAPÍTULO 33	444
DANÇA E SEMIÓTICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	444
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022110733136	Jhonatan Giacometti Miranda Marcelle Cabral Volpasso Luciana Fonseca Dias Priscila Maria de Aguiar Isabella Perrotta Lemos Fernandes Gabriela Simões Valéria Nascimento Lebeis Pires
CAPÍTULO 34	453
UM CATÁLOGO DOS CRITÉRIOS PARA RANQUEAMENTO INTERNACIONAL DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	453
DOI 10.47402/ed.ep.c2022110834136	Taisa dos Santos Sodré Rebeca Stefany Marinho da Cunha Talita Primo do Nascimento Keila Cruz Moreira Paula Wabner Binfaré Marcelo Henrique Carneiro Camilo Helber Wagner da Silva
CAPÍTULO 35	464
O USO DAS TDIC'S NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	464
DOI 10.47402/ed.ep.c2022110935136	Iara Garcia Pinto Leci Lessa De Carvalho
CAPÍTULO 36	471
ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO	471
DOI 10.47402/ed.ep.c2022111036136	Bruna Grazielle Correa Machado Jackeline de Araujo Barreto Pessanha Leandro de Andrade Gonçalves Marciano de Carvalho Batista
CAPÍTULO 37	481
O USO DA IMAGINAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DA CRIANÇA COMO SUJEITO SOCIAL MEDIADO POR BRINCADEIRAS	481
DOI 10.47402/ed.ep.c2022111137136	Jacylene Gomes Bereza Magda de Oliveira Branco
CAPÍTULO 38	493
A NOVIDADE SOCIOLINGÜÍSTICA NA DIDÁTICA DE LÍNGUAS E CULTURAS... ..	493
DOI 10.47402/ed.ep.c2022111238136	Janaína Nazzari Gomes

CAPÍTULO 39 507
INDISCIPLINA NO ENSINO MÉDIO: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS 507
DOI 10.47402/ed.ep.c2022111339136

Ludmilla de Santana Luz
Jordana Gabriela Barreto de Sá
José Antonio da Silva Dantas
Maria Dolores Ribeiro Orge
Fabiano Silva Sandes
Cláudio Roberto Meira de Oliveira

CAPÍTULO 40 521
ANÁLISE DA PRESENÇA DE TEMAS RELACIONADOS A GEOLOGIA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO 521
DOI 10.47402/ed.ep.c2022111440136

Dannilo Costa Santos
Alinne Jéssica Dantas de Araújo
José Carlos Oliveira Santos



CAPÍTULO 1

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO: O EGRESSO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Aurelane Alves Santana

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade discutir a precarização do trabalho docente, analisando, sobretudo, as dificuldades e perspectivas dos egressos do curso de Licenciatura em Geografia de se inserirem no mercado de trabalho em sua área de formação. Nesse sentido, discorre-se, primeiramente, sobre o ensino de Geografia e, posteriormente, sobre a categoria trabalho, tendo em vista que a mesma serve de base para o conhecimento teórico não somente das forças produtivas que se estabelecem cotidianamente através do modo de produção vigente, mas, também, da relação sociedade-trabalho-natureza. Assim, diante das discussões que insurgem, procura-se analisar a realidade concreta do trabalho docente na contemporaneidade, em especial dos egressos dos cursos de Geografia, uma vez que os níveis de precarização do trabalho, em todas as suas dimensões, são progressivos e refletem diretamente na reprodução da vida dos trabalhadores, que mesmo com a formação exigida pelo mercado, possuem cada vez mais dificuldades de nele se inserir.

PALAVRAS-CHAVE: Precarização, Trabalho, Licenciatura, Egresso, Docência.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade discutir a precarização do trabalho docente, analisando, sobretudo, as dificuldades e perspectivas dos egressos do curso de Licenciatura em Geografia de se inserirem no mercado de trabalho em sua área de formação.

Nesse sentido, discorre-se, primeiramente, sobre o ensino de Geografia e, posteriormente, sobre a categoria trabalho, tendo em vista que a mesma serve de base para o conhecimento teórico não somente das forças produtivas que se estabelecem cotidianamente através do modo de produção vigente, mas, também, da relação sociedade-trabalho-natureza.

Assim, diante das discussões que insurgem, procura-se analisar a realidade concreta do trabalho docente na contemporaneidade, em especial dos egressos do curso de Geografia da UESB, uma vez que os níveis de precarização do trabalho, em todas as suas dimensões, são progressivos e refletem diretamente na reprodução da vida dos trabalhadores que, mesmo com a formação exigida pelo mercado, possuem cada vez mais dificuldades de nele se inserir.

É nessa conjuntura social e econômica, de reestruturação produtiva do capital, que faz-se necessária uma discussão de como esses egressos criam, diante das inúmeras dificuldades



que se materializam todos os dias no universo laborativo, estratégias de reprodução e resistência diante da crescente desvalorização da profissão, e de como isso se reflete nas universidades, nos processos de formação docente e, conseqüentemente, da reprodução do conhecimento (aqui, no caso, geográfico) nas escolas.

DISCUSSÃO

Quando se analisa a formação docente nas licenciaturas, e na Geografia especificamente, as questões relacionadas às condições de trabalho na sociedade contemporânea devem ser consideradas como importantes uma vez que a própria Universidade “está inserida em um contexto social e é influenciada por interesses econômicos, políticos e culturais definidos pela dicotomia do jogo de forças sociais” (SOUZA, 2011, p. 37).

É neste cenário de contradições sociais, que Passos (2004, p. 90) salienta a sua preocupação perante os processos de formação docente em Geografia, ao dizer que ela “deve oferecer subsídios que ajudem a compreender o contexto sócio histórico, cultural e institucional onde se insere a ação pedagógica”. O autor salienta, ainda, que a educação “é prática social que se define a partir do e no conjunto das relações sociais”, relações essas que são geradas no “tencionamento de forças da dinâmica social”.

Segundo Pereira (1999, p. 111), muitos são os fatores que impactam negativamente na formação dos professores e na sua inserção no mercado de trabalho. Dentre esses fatores, ele aponta como preponderante o desestímulo dos jovens na escolha do magistério, profissão que, historicamente, encontra-se relegada às “más condições de trabalho, salários baixos e jornada de trabalho excessiva”.

Na licenciatura em Geografia, os problemas relacionados à docência são perceptíveis desde a formação dos professores até à sua entrada e permanência no mercado de trabalho. Além disso, torna-se cada vez mais comum o crescimento exacerbado do exército de reserva e de outros profissionais com qualificação que nada tem a ver com a pedagógica assumindo cargos de docente (SOUZA, 2011, p. 52). Essa flexibilização no que tange à execução do trabalho representa um quadro de intensa precarização do ensino que se reflete tanto na desvalorização do trabalho docente como no processo de formação escolar do alunado.

Tal cenário é constituído de uma política atual neoliberal intrínseca aos processos de reestruturação do capital, benéficas à acumulação e reprodução capitalista (OLIVEIRA, 2010, p.12). Dentre as mais comuns estão: trabalhadores temporários, flexibilização dos contratos



de trabalho, terceirizados, ocupação de vagas para a supressão de metas governamentais pré-estabelecidas que visam a quantidade e não efetivamente a qualidade do ensino.

O trabalho, na sua essência, consiste em uma atividade libertadora, em que as trocas dos homens com a natureza (via transformação) resultam na produção de tudo aquilo que é necessário à vida humana. Concomitantemente a esse suprimento das necessidades, há, também, a produção constante de conhecimentos, o que gera, nos homens, o desenvolvimento das suas forças produtivas e da sociabilidade humana, afirmando-os, assim, como, além de seres biológicos, seres sociais. “Essa simultânea articulação e diferença do mundo dos homens com a natureza tem por fundamento o trabalho.” (LESSA, TONET, 2008, p.53)

[...] Ao mesmo tempo em que os indivíduos transformam a natureza externa, tem também alterada sua própria natureza humana, num processo de transformação recíproca que converte o trabalho social num elemento central do desenvolvimento da sociabilidade humana. (ANTUNES, 2004, p.8)

A capacidade do ser de viver em sociedade advém do fato de os homens se organizarem “prioritariamente para produzirem o indispensável à vida” (LESSA, TONET, 2008, p. 75). A transformação da realidade e a evolução da história estão tacitamente relacionadas ao trabalho humano. Assim, o homem evolui, a história está em constante movimento, pois “todo ato de trabalho produz uma nova situação, na qual novas necessidades e novas possibilidades irão surgir” (LESSA, TONET, 2008, p.21).

[...] Essa articulada transformação da natureza e dos indivíduos permite a constante construção de novas situações históricas, de novas relações sociais, de novos conhecimentos e habilidades, num processo de acumulação constante [...]. (LESSA; TONET, 2008, p. 26).

A história dos homens é marcada pelas transformações das forças produtivas e, não obstante, isso corresponde também aos modos de produção que em determinadas escalas temporais moldaram a vida e o cotidiano das pessoas, desde aos aspectos de ordem econômica, como os políticos e sociais.

Atualmente, o desemprego justifica-se pelo discurso da não qualificação fortemente disseminado pela/na sociedade capitalista e se explica pela escassez de força de trabalho que corresponda às reais finalidades que lhes são atribuídas. Assim, a sociedade conforma-se como caótica e desigual, fazendo com que o universo do trabalho torne-se, cada vez mais, precarizado e complexo.

Essa precarização e complexidade afeta de forma homogênea todos aqueles que fazem parte direta ou indiretamente do processo de produção implicando em mutações constantes no interior do sistema do capital, no sentido de que sempre haverá o privilégio daqueles que



possuem os meios de produção em detrimento da força de trabalho assalariada e da massa desempregada.

O desemprego crônico, com a evolução das forças produtivas, tornou-se inerente ao desenvolvimento do sistema do capital. Esse processo massificador afeta toda a esfera produtiva e coloca a reprodução do homem em crescente declínio no que se refere às possibilidades de reprodução social.

A reprodução dos homens fica fragilizada à medida em que há diminuição da oferta de trabalho e a exigência da qualificação se sobrepõem ao número de trabalhadores dispostos a venderem a sua força de trabalho no mercado. Essa impossibilidade dos homens de trabalharem e, conseqüentemente, de se reproduzirem, causa na sociedade transtornos incomensuráveis e, muitas vezes, irreversíveis, cuja tendência é piorar as condições das classes menos favorecidas.

A situação imposta à sociedade pelo sistema do capital consiste em uma alcantilada tendência ao esfacelamento social. Assim, toda a conjuntura populacional, urbana e rural, está acometida às tendências advindas do sistema do capital, tanto no que se refere ao processo produtivo das mercadorias, como ao modo de vida, ao padrão social de cada indivíduo. É esse processo tendencioso que determina os estratos sociais e faz com que o capitalismo desenvolva novas ações alusivas à produção e às relações de trabalho.

Como assevera Thomaz Júnior (2006, p. 10), “o trabalho não está acabando, o emprego, sim, é que está moribundo”. Apesar das modificações impostas pelo sistema do capital quanto à finalidade do trabalho, ele não deixará de existir. Assim, independentemente do modo de produção capitalista, o trabalho sempre vigorará. O que pode acontecer é a abrupta redução do oferecimento do emprego. Este, sim, espécie de mutação de trabalho e capital, está condicionado aos mandos e desmandos desse sistema imodicamente perverso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio aos novos padrões de acumulação capitalista, os seus reflexos sobre o mundo do trabalho tornam-se demasiadamente evidentes na medida em que há uma progressiva massa de egressos de cursos universitários desempregada. Com as crises do capital, o mundo do trabalho torna-se cada vez mais degradante e com contratos frágeis, que não dão segurança e nem boas condições de trabalho àqueles que estão empregados. Além disso, há, *pari passu*, uma relativa diminuição dos postos de trabalho e o aumento da veiculação do discurso da não qualificação para justificar o alargamento da massa de desempregados.



Quando se parte dessa premissa, a análise e o acompanhamento das dificuldades e perspectivas que os recém-formados apresentam de se inserirem no mercado de trabalho, em sua área de formação, tornaram-se necessárias, pois, entende-se que, além de demonstrar como o sistema do capital subsume e aliena toda as esferas laborativas, também direciona as discussões à compreensão de como a valoração e o elitismo atuam na emersão e/ou submersão de determinada profissão (docência) na sociedade de classes.

Quando admitimos o trabalho docente como práxis humana, passamos a ter consciência da dinâmica de sua precarização, que vai desde a intensificação do ritmo do trabalho em paralelo ao achatamento e perdas salariais até a captura da subjetividade do trabalhador e a retirada de seus direitos.

O olhar reflexivo sobre as diversas dinâmicas de precarização do trabalho vivenciadas, sobretudo na docência do ensino fundamental e médio, bem como na formação de professores, vêm revelando como a reestruturação produtiva atingiu o modo de “fazer educação” dos professores. Uma situação drástica e precária que se reproduz, principalmente, nas escolas de ensino público, onde o sucateamento da educação está na ordem do dia, bem como a desvalorização dos docentes, cujos salários e condições de trabalho são cada vez mais sufocadas pela destruição da ciência em curso.

A análise do universo dos trabalhadores, professores de Geografia, evidencia que o período pós-formação corresponde ao momento em que os egressos conseguem visualizar com maior precisão como o mercado de trabalho em sua área se constitui, podendo racionalizar, assim, as dificuldades que vêm sendo evidenciadas e criando as perspectivas para um trabalho digno, ou seja, para a vida.

Parte significativa dos egressos dos cursos de licenciatura em Geografia não atuam em sua área de formação, sendo o mercado de trabalho para esses sujeitos bastante limitado e envolto de precarização que, em parte, justifica essa desvinculação do egresso ao trabalho em sua área de formação.

Outro ponto que merece destaque é que a precarização do trabalho docente reflete também na desvalorização dos cursos de licenciatura, com estes ocupando uma posição inferior nas universidades desde a realização do vestibular, quando ficam relegadas às camadas mais pobres da população, enquanto as vagas dos cursos de maior concorrência são destinadas aos “mais preparados”, isto é, àqueles que têm as melhores condições socioeconômicas.



Os contratos temporários, cujos encargos trabalhistas são menores do que os dos contratos estáveis, os baixos salários, a perda de direitos trabalhistas e previdenciários por meio das reformas políticas, etc., intensificam a exploração desses trabalhadores e a desvalorização da profissão, instaurando um cenário de instabilidade e precariedade do trabalho no magistério. Inclusive, são as questões relacionadas ao salário e/ou às garantias da legislação trabalhista que compõem a maior parte dos processos de lutas e manifestações dessa categoria profissional.

Ressalta-se que esse quadro de precariedade da profissão docente está vinculado à histórica desvalorização que essa classe de trabalhadores encontra-se submetida. Essas são formas utilizadas pela classe dominante para impactar os processos de formação social e impedir que a sociedade tenha acesso a uma educação libertadora, que compreende as contradições provenientes das desigualdades sociais e resista à opressão a que são submetidos.

A formação enviesada e que se afasta da compreensão de uma sociedade contemporânea complexa e desigual tem se mostrado como um plano das elites, subsidiado pelo Estado, em ampliar a massa de pessoas com acesso ao ensino superior e sem qualquer criticidade, incapazes de entender os problemas que os/nos assolam.

A educação, sobretudo nos últimos anos, tem sido uma arma importante para as classes dominantes para se manterem no poder. Assim, desavolumar a capacidade intelectual dos cidadãos consiste em um benefício para a manutenção das estruturas de classe e da correlação de força entre as mesmas. Isso pode ser percebido nos recentes ataques à ciência e às universidades, nos cortes de verbas que ameaçam a existência e a continuidade de funcionamento de algumas das instituições de ensino do país. Ademais, há uma forte tentativa de reduzir a capacidade de acesso de pobres e negros nesses espaços - população que teve significativo incremento nas universidades com as cotas raciais e sociais instituídas no início do século XXI -, promovendo, assim, uma regressão na luta contra as desigualdades sociais.

Nesse sentido, é preciso considerar que mudanças na situação atual dos professores e professoras de Geografia e a busca de melhorias no ensino e na formação em Geografia em todos os níveis de educação só ocorrem por meio do próprio trabalho nas condições sócio-históricas dadas. Se são essas condições que determinam o trabalho docente, também é o trabalho docente que consegue, através da reflexão e da apropriação de conhecimento crítico, estabelecer uma outra práxis voltada para a compreensão e a superação das contradições impostas pelo capitalismo em seu processo de reprodução e acumulação ampliada. A Geografia e o seu ensino,



com seus conhecimentos e saberes, sem dúvida, possuem todas as ferramentas que podem contribuir de forma decisiva nessa construção.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995;

_____. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3ª ed. São Paulo, Ed. Boitempo, 2000;

MÉSZÁROS. István. **Para além do capital**. Tradução de Paulo Cesar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo. 2009;

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org) et al. **Pesquisa social-teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, Vozes, 1998;

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. de. **Modo Capitalista de Produção**. São Paulo. Ed. Ática, 2010;

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 1999. In: Educação & Sociedade, v. 20, n. 68, dez. 1999;

SOUZA, Jacqueline Ramos Macedo Antunes de. **Projeto Construindo Saberes e a Formação para o Exercício da Docência**: Avaliação do Programa Prodocência no âmbito da Universidade Federal do Tocantins. Fortaleza, 2011;

THOMAZ JÚNIOR. Antônio. **Por uma geografia do trabalho!** Pegada, v.3, número especial, agosto de 2006, Presidente Prudente;



CAPÍTULO 2

A MIGRAÇÃO PENDULAR ESTUDANTIL: UM ESTUDO DE CASO DA UEG, CÂMPUS SUL, SEDE MORRINHOS (GO)

Laisa Carneiro Cardoso
Bruno Lourenço Siqueira
Renato Adriano Martins
Janãine Daniela Pimentel Lino Carneiro

RESUMO

Este trabalho analisa a migração pendular estudantil diária em direção à cidade Morrinhos (GO) onde se localiza a sede do Campus Sul da Universidade Estadual de Goiás. A pesquisa mostrará a importância deste campus universitário para a população da Microrregião Meia Ponte, ressaltando que os estudantes que residem em outros municípios e que estudam na UEG, em específico na sede de Morrinhos, são numericamente expressivos, tanto como ingressantes como concluintes. Para obter os objetivos, realizou-se uma pesquisa de coleta de dados específicos disponibilizado pela UEG, além de enfoque da revisão teórica e bibliográfica. Sendo assim, o deslocamento populacional diário de estudantes para universidade é um fenômeno social importante ao passo que reforça a vocação regional desta instituição de ensino.

PALAVRAS-CHAVES: Migração Pendular. Estudantes. UEG.

INTRODUÇÃO

É notória a importância para os estudos em Geografia as questões ligadas à dinâmica populacional, em especial para esse trabalho, o conceito de migração pendular é compreendido como o deslocamento populacional de ir e vir diário, ou por um período breve de tempo, seja para trabalhar, estudar, cuidar da saúde, etc., entre uma cidade e outra. Esse movimento pendular faz parte de um conjunto de fluxos materiais e imateriais que compõem o espaço urbano e, para além deste, compõem também a dinâmica regional.

Nesse sentido, os deslocamentos diários da cidade de moradia para a cidade do trabalho ou estudo são frequentes na vida de muitos brasileiros. As vantagens e desvantagens advindas desse tipo de deslocamento populacional possuem variáveis objetivas (renda, qualificação, etc.) e subjetivas (status, prestígio, etc.), tanto para as questões econômicas, culturais e, sobretudo sociais.

Segundo Moura, Branco e Firkowski (2005, p.124) se entende por movimento pendular os “deslocamentos entre municípios de residência e outros municípios com finalidade específica.”, ou seja, os fluxos diários integram um conjunto de movimentos relevantes para a dinâmica urbana e regional. Para Jardim (2011), os movimentos migratórios além de estabelecer



uma complexidade de fatores relacionados à mobilidade espacial da população estão associados diretamente e indiretamente aos sistemas de carência do cotidiano da população.

Frente a essa temática, a necessidade de continuar os estudos e se graduar levam muitos jovens e adultos estudantes optarem por instituições de ensino superior em outros municípios.

A Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Morrinhos, localizada no sul goiano, recebe um quantitativo considerável de estudantes das cidades da região, isto é, o movimento pendular de estudantes para a instituição de ensino é fator de impacto e, portanto, torna-se uma problemática com pertinência indiscutível.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar os movimentos populacionais pendulares diários dos estudantes na UEG Morrinhos, Câmpus Sul, sede Morrinhos, identificando a importância da migração dos estudantes para a instituição.

Os procedimentos metodológicos utilizados para elaboração dessa pesquisa são de abordagem qualitativa juntamente com leitura de artigos, livros, sites da internet que abordam sobre a temática proposta. As fontes dos dados utilizados na pesquisa foram:

- a) Referencial teórico abordando sobre a migração pendular.
- b) Levantamento de dados junto ao Setor Administrativo e de Graduação da UEG;

Os dados fornecidos pela UEG muito contribuíram para a compreensão da importância regional que o Câmpus possui. Os dados informam os números de ingressantes e de concluintes de 2016 a 2020 de todos os cursos da unidade de Morrinhos.

As contribuições teóricas de grande importância como Ântico (2004); Brumes (2010); Jardim (2011); Pereira (2006) entre outros que complementaram essa pesquisa.

Este artigo está organizado em 4 seções, sendo: a primeira introdutória situando o leitor a temática proposta, bem como os processos metodológicos utilizados para elaboração dessa pesquisa; segunda seção apresenta uma breve contextualização teórica sobre migração e movimento pendular; a terceira seção apresenta os números os ingressantes e concluintes nos cursos da sede de Morrinhos da UEG, destacando-os por local de residência; a quarta seção são as considerações finais do trabalho.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA SOBRE A MIGRAÇÃO E MOVIMENTO PENDULAR.

De acordo com Dantas, Fernandes e Morais (2011) os fenômenos migratórios percorrem toda a história da humanidade. Esse fenômeno hodiernamente ainda é muito frequente e



evidencia conjunturas e motivações diversas, tanto temporal quanto espacial, cujas consequências são observadas no espaço geográfico a partir das novas espacialidades.

Para Santos (1997, p. 6) conceitua a migração como “o movimento da população pelo espaço”. De maneira geral a migração corresponde o deslocamento populacional do indivíduo no espaço por uma escala de tempo seja definitiva ou não.

A migração é em si um fenômeno geográfico que possui implicações territoriais e existenciais. É um fenômeno que envolve tanto materialidade, a produção social e por estas perspectivas deve ser entendida. É na experiência da migração que buscamos compreender o que é ser migrante. Assim, migrar é sair do seu lugar, envolvendo processos de desterritorialização e reterritorialização, que não são necessariamente sucessivos nem ordenados. (BRUMES, 2010, p. 24).

Dessa forma compreende-se que a migração não é um fato espontâneo, mas, sim condicionado em fatores que acarretam o ato de migrar seja por questões econômicas, políticas, culturais ou sociais. (DANTAS; MORAIS; FERNADEZ, 2011, p. 107)

MOBILIDADE PENDULAR

A migração pendular são deslocamentos diários, fluxos de pessoas no território sem mudança definitiva, apenas para o desenvolvimento de atividades, como estudo e trabalho, em outras cidades, ou seja, uma mudança de local para outro em uma escala de tempo determinado.

A mobilidade pendular compõe o espaço urbano no que tange o cotidiano da população que caracterizam os constantes movimentos nesse sentido, como “percursos entre domicílio e o lugar de trabalho, medidos em termos de tempo e espaço, que pode variar de uma hora ou mais, um dia de trabalho, uma semana ou um mês” (JARDIM, 2011, p.59).

Os movimentos pendulares têm dimensões maiores nas grandes metrópoles. Contudo, hodiernamente esses deslocamentos também se destacam nas médias e pequenas cidades.

Assim, movimento pendular não pode estar separado de mobilidade que compõem o espaço urbano, a partir dos meios que os indivíduos têm de se locomover no espaço. A migração pendular está atribuída à circulação de pessoas no território e de bens de serviços para a produção, neste contexto os deslocamentos de cunho diário constroem uma dinâmica econômica no território.

Nesse sentido, os movimentos pendulares ocorrem cotidianamente no espaço urbano por variáveis de estudo e trabalho que colaboram para novas territorialidades no espaço, como geralmente a busca por melhores infraestrutura e condições de vida, a migração proporciona trocas de informações, laços de afetividades que caracterizam relações sociais existentes.



Nessa temática o conceito de movimento pendular e migração apesar de serem termos semelhantes se diferem na interpretação, desse modo "(...) migração envolve a mudança de residência e os movimentos pendulares têm como principal característica os deslocamentos entre diferentes municípios de residência e de trabalho" (ANTICO, 2004, p.05).

O conceito de mobilidade pendular apresenta especificidades e particularidades em relação a migração uma vez que o fluxo diário acontece sem mudança definitiva residência, um deslocamento estabelecido em escala de tempo determinada, enquanto a migração passa a ser uma mudança fixa ou temporária do indivíduo no espaço.

De acordo com Pereira:

Enquanto o deslocamento espacial na mobilidade pendular é caracterizado pelo deslocamento cotidiano de indivíduo entre suas residências e suas atividades de estudo e trabalho, no deslocamento migratório é caracterizado pela mudança do local de residência (necessariamente intermunicipal). Assim, enquanto na migração o destino é diferente da origem do deslocamento, na mobilidade pendular a origem é também o destino (a residência do indivíduo). (PEREIRA, 2006, p. 03)

Em geral, os deslocamentos pendulares são motivados pela busca de melhores condições de vida, tais como a atração por postos de trabalho formais e com maior remuneração, e/ou ainda, por oportunidades de qualificação e estudos. Assim, podemos compreender que o movimento pendular tem relação direta com a organização do espaço urbano local e regional, bem como no desenvolvimento econômico. E que pode revelar carência de infraestrutura urbana, em muitos casos.

Por fim, a migração pendular estudantil é definida por Nogueira e Rippel (2012) como a utilização do território para melhor qualidade de vida no decorrer da formação acadêmica, no qual, estudantes buscam universidades para conseguir sua competência profissional e conseqüentemente ingressar no mercado de trabalho. O deslocamento desses estudantes acontece por uma escala de tempo, ou seja, a permanência no espaço em tempo estabelecido apenas para desenvolver as atividades acadêmicas.

CÂMPUS MORRINHOS E ORIGEM DOS ESTUDANTES: IMPACTO REGIONAL DA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DOS DISCENTES DAS LICENCIATURAS DA UEG

A UEG é uma instituição de ensino superior multicampi criada pela Lei Estadual nº 13.456/1999. A Universidade está presente em 39 cidades com 41 câmpus e um Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (Cear). São 159 cursos de graduação, 14 mestrados e 2 doutorados.



A Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Sul, cuja sede fica no município de Morrinhos (GO) recebe uma grande quantidade de estudantes oriundos de vários municípios da Microrregião Meia Ponte (MRMP), com destaque para os seguintes municípios: Caldas Novas, Rio Quente, Buriti Alegre, Marzagão, Água Limpa, Piracanjuba, Edéia, Edealina, Pontalina, Goiatuba e Professor Jamil.

O Câmpus de Morrinhos conta com cursos de licenciatura (Geografia, História, Matemática e Letras) e bacharelado (Ciências Contábeis e Direito), além de dois programas de Mestrados Acadêmicos: Programa de Pós-graduação em Ambiente e Sociedade e o Programa de Pós-Graduação em História.

De acordo com os dados fornecidos pela Coordenação de Sistemas e Gestão da Informação da UEG (2020) a maioria dos discentes que ingressaram entre os anos de 2016 a 2020 na UEG na sede de Morrinhos é composta por jovens entre 18 a 25 anos, egressos da rede pública e ingressam por meio do vestibular.

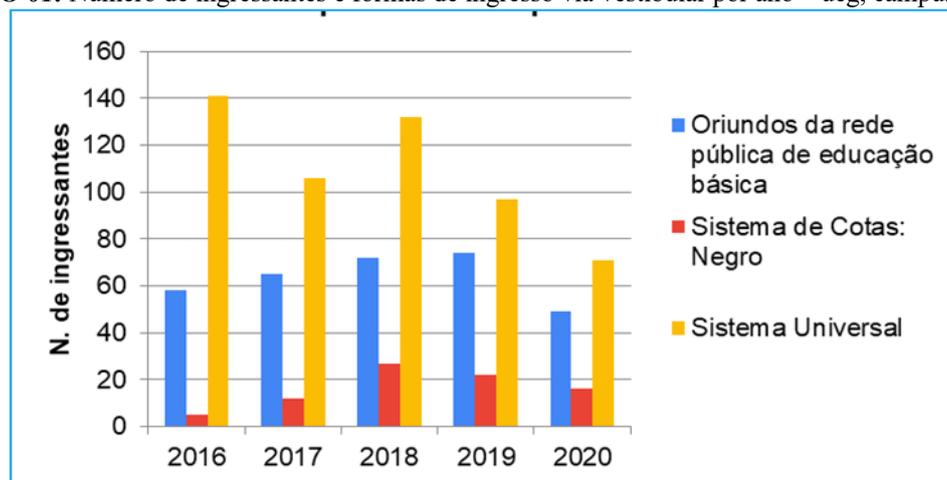
A princípio, é evidente o papel de destaque que a UEG possui em todo o estado de Goiás, tanto no quesito interiorização do ensino superior público e gratuito, quanto de acesso à população de mais baixa renda.

Confirme demonstrado pelo Gráfico 01 não é desprezível o número de ingressantes nos cursos de graduação do Câmpus Morrinhos, via Vestibular, seja pelo sistema de cotas raciais ou os oriundos da rede pública de ensino (ver Gráfico 01).

Mesmo com a interrupção da oferta das vagas do vestibular para o Curso de Letras nos anos de 2019 e 2020, do Curso de Matemática no ano de 2020, o percentual de ingressantes nos cursos do Câmpus Morrinhos decorrentes de políticas sociais de acesso à UEG, tanto oriundos das escolas da rede pública quanto do sistema de cotas raciais, cresceu entre os anos de 2016 a 2020, passando de 31% do total de ingressantes em 2016, para 48% em 2020.



GRÁFICO 01: Número de ingressantes e formas de ingresso via vestibular por ano – ueg, campus morrinhos.



Fonte: Coordenação de Sistemas e Gestão da Informação da UEG (2020).

Organização: CARDOSO, L. C. (2021).

OBS.: 1 - Não houve ingresso de discentes no Curso de Letras nos anos de 2019 e 2020.

2 - Não houve ingresso de discentes no Curso de Matemática no ano de 2020.

Nesse sentido, reforça-se que a função social da UEG, Câmpus Morrinhos, é garantir o acesso de uma parcela significativa da população da Microrregião do Meia Ponte (MRMP) ao ensino superior público e gratuito. Especialmente, à parcela da população de baixa renda que não possui condições financeiras de arcar os custos de deslocamento e moradia em uma cidade grande para frequentar uma universidade.

Concomitante à questão do acesso à população de baixa renda pelos sistemas de cotas nas vagas de vestibular da UEG, a interiorização dessa instituição de ensino garante a formação e qualificação de milhares de pessoas. O Câmpus Morrinhos caracteriza bem essa oportunidade de acesso para a população ao ensino superior a mais de duas dezenas de municípios, tanto da própria Microrregião Meia Ponte (21 municípios no total) quanto municípios de outras partes do estado de Goiás.

Especificamente ao conjunto de municípios de outras partes do estado de Goiás, o Câmpus Morrinhos recebeu ingressantes aos seus cursos de graduação, no período de 2016 até 2020, dos seguintes locais de residência: Aparecida de Goiânia, Anápolis, Amorinópolis, Catalão, Cocalzinho de Goiás, Edealina, Edeia, Cidade de Goiás, Goiânia, Ipameri, Luziânia, Senador Canedo, Vianópolis, além de municípios de outros estados da federação.

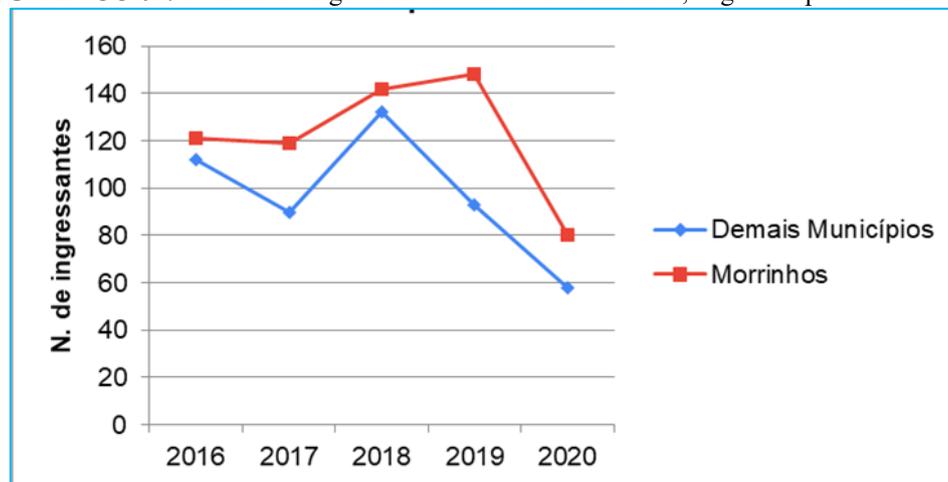
Nesse sentido, diante dos números até aqui apresentados, fica evidente que a UEG como um todo, mas em especial, o Câmpus Sudeste (Morrinhos), desempenha um importante papel social de acesso ao ensino superior à população de baixa renda que reside no interior do estado.



No período de 2016 até 2020, o número total de ingressantes nos cursos do Câmpus Morrinhos foi de 1095. Desses, 610 ingressantes declararam residência em Morrinhos, o que equivale percentualmente a 56%, ao passo que, os ingressantes que declararam residência em outro município responderam a 485 em número absoluto, e 44% em números relativos. Em outras palavras, praticamente metade dos ingressantes no Câmpus Morrinhos reside em outro município.

O Gráfico 2 evidencia o número de ingressantes e cidades de residência entre os anos de 2016 a 2020, mostrando quantidades de alunos residentes no município sede do Câmpus Sudeste e também oriundos de outros municípios.

GRÁFICO 02: Número de ingressantes e cidade de residência, ueg – campus morrinhos.



Fonte: Coordenação de Sistemas e Gestão da Informação da UEG (2020).

Organização: CARDOSO, L. C. (2021).

OBS.: 1 - Não houve ingresso de discentes no Curso de Letras nos anos de 2019 e 2020.

2 - Não houve ingresso de discentes no Curso de Matemática no ano de 2020.

Neste gráfico fica evidente que em todos os anos pesquisados o número de ingressantes residentes em Morrinhos foi maior do que os ingressantes que declararam residência em outro município, contudo, a diferença sempre foi pequena em números absolutos, conforme o gráfico informa.

O ano com a menor diferença foi o de 2018, no qual 142 ingressantes declararam residência em Morrinhos e 132 declararam em outro município. Por sua vez, o ano de 2019 foi o que apresentou maior diferença com 148 de Morrinhos e 93 de outros municípios. Em números relativos, o ano com o maior número de ingressantes de Morrinhos foi o de 2019, com 62,5%, contra 37,5 residentes de outros municípios, por outro lado, o ano com a menor diferença foi o de 2018, no qual, residentes em Morrinhos corresponderam com 52% dos ingressantes, enquanto os ingressantes de outros municípios corresponderam com 48%.

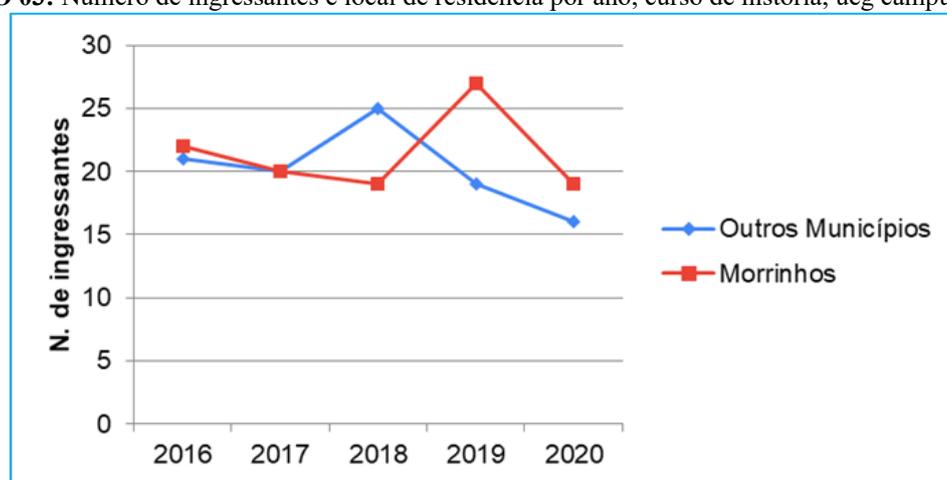


A diferença numérica dos locais de residência dos ingressantes nos últimos cinco anos nunca apresentou uma grande desproporção. Parte significativa dos discentes do Câmpus Morrinhos vem de outros municípios o que reafirma a característica de ser uma unidade universitária com elevado valor regional, no qual a migração pendular é uma realidade muito presente no Câmpus Morrinhos.

MIGRAÇÃO PENDULAR DOS ESTUDANTES DA UEG, SEDE MORRINHOS: NÚMERO DE INGRESSANTES

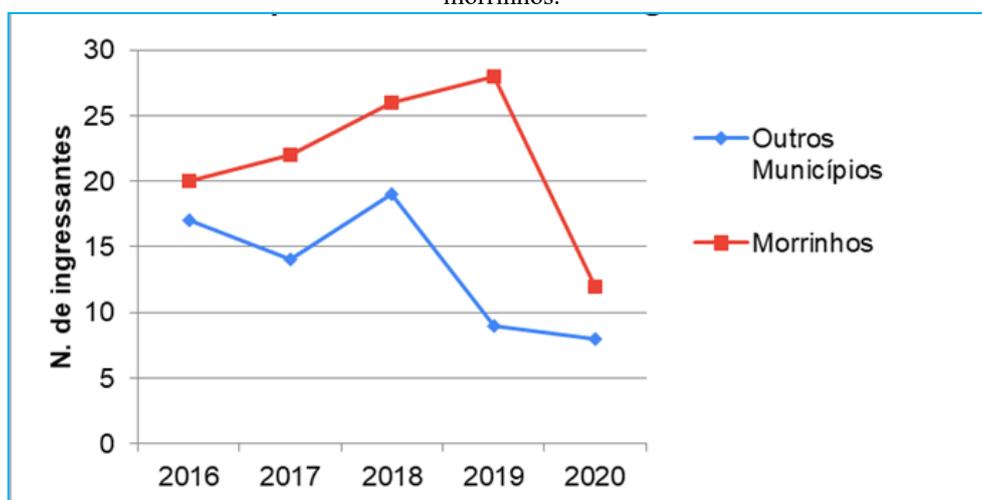
Os gráficos a seguir (Gráficos 03, 04, 05 e 06) demonstram o caráter regional dos cursos de licenciatura da UEG, Câmpus Morrinhos.

GRÁFICO 03: Número de ingressantes e local de residência por ano, curso de história, ueg campus morrinhos.



Fonte: Coordenação de Sistemas e Gestão da Informação da UEG (2020).
Organização: CARDOSO, L. C. (2021).

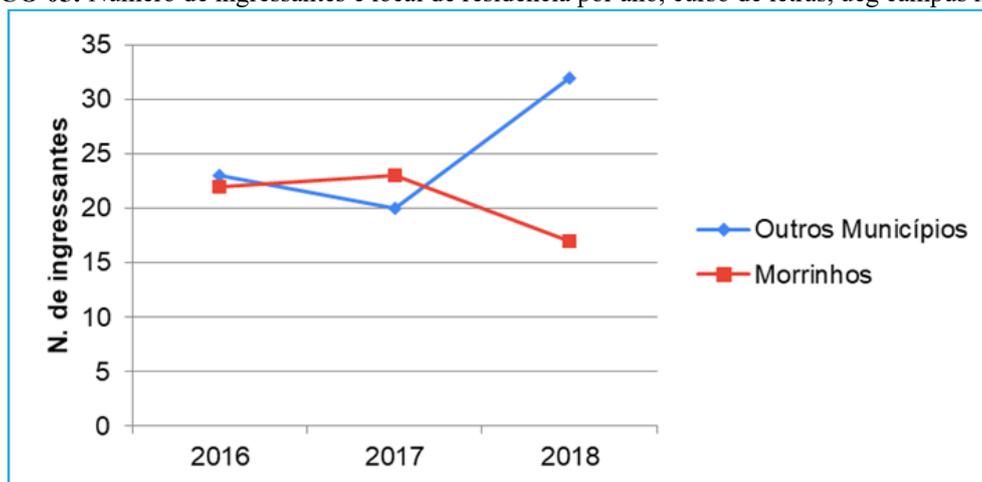
GRÁFICO 04: Número de ingressantes e local de residência por ano, curso de geografia, ueg campus morrinhos.



Fonte: Coordenação de Sistemas e Gestão da Informação da UEG (2020).
Organização: CARDOSO, L. C. (2021).



GRÁFICO 05: Número de ingressantes e local de residência por ano, curso de letras, ueg campus morrinhos.

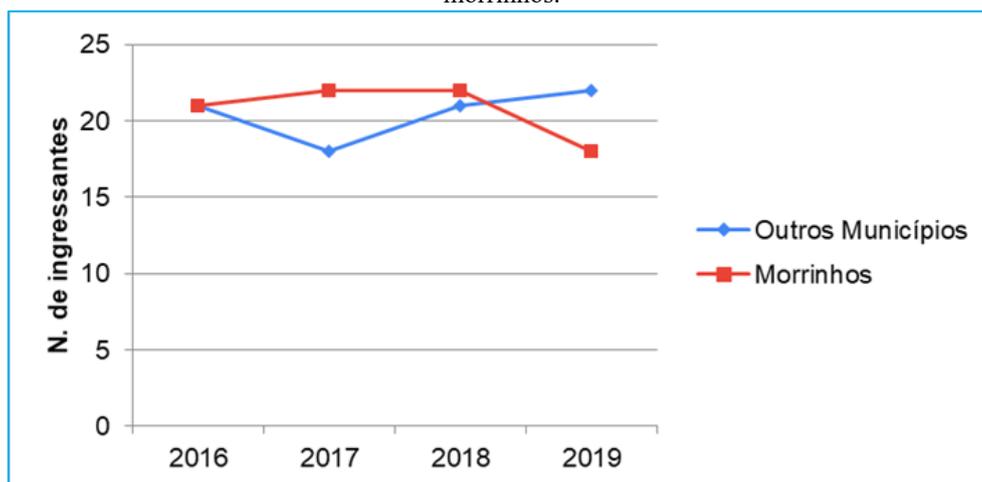


Fonte: Coordenação de Sistemas e Gestão da Informação da UEG (2020).

Organização: CARDOSO, L. C. (2021).

OBS.: Não houve ingresso de discentes no Curso de Letras nos anos de 2019 e 2020.

GRÁFICO 06: Número de ingressantes e local de residência por ano, curso de matemática, ueg campus morrinhos.



Fonte: Coordenação de Sistemas e Gestão da Informação da UEG (2020).

Organização: CARDOSO, L. C. (2021).

OBS.: Não houve ingresso de discentes no Curso de Matemática no ano de 2020.

Os cursos de História, Letras e Matemática apresentaram, em períodos distintos, números de ingressantes residentes em outros municípios superiores aos ingressantes residentes em Morrinhos.

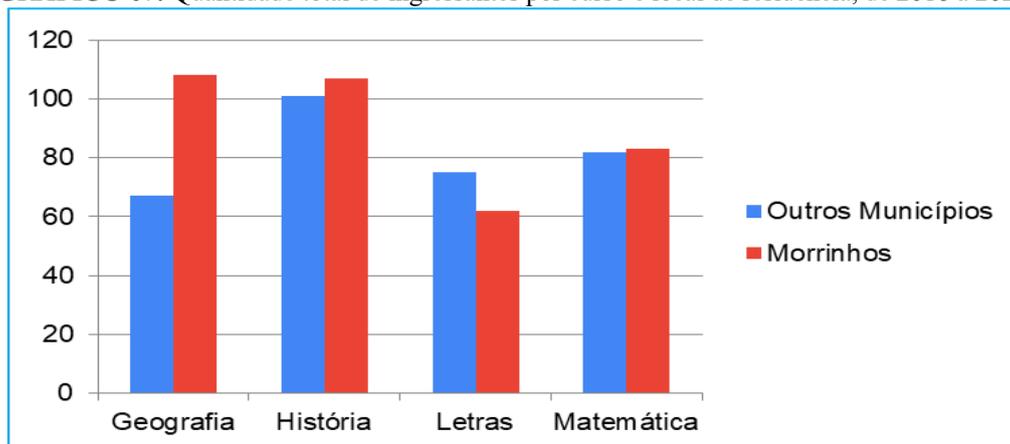
O curso de História, no período de 2016 até 2020, teve o ingresso total de 208 discentes, sendo 107 residentes em Morrinhos (51% do total), ao passo que, 101 ingressantes declararam residência em outros municípios (49% do total). O Curso de Geografia, para o mesmo período avaliado, com o total de 175 ingressantes, 108 (62%) são de Morrinhos e 67 (38%) com residência em outro município.



O curso de Letras é o que melhor caracteriza a importância da UEG para a MRMP, pois, com o total de 137 ingressantes, no período de 2016 a 2018, 75 (55% do total) declararam residência em outros municípios, enquanto 62 ingressantes (45%) em Morrinhos. O curso de Matemática, no período de 2016 a 2019, com o total de ingressantes de 165, sendo 82 (50%) de outros municípios e 83 (50%) de Morrinhos.

O gráfico 07 enfatiza o acumulado entre os anos de 2016 a 2020 quanto à relação de residentes em Morrinhos e de outros municípios.

GRÁFICO 07: Quantidade total de ingressantes por curso e local de residência, de 2016 a 2020.



Fonte: Coordenação de Sistemas e Gestão da Informação da UEG (2020).

Organização: CARDOSO, L. C. (2021).

OBS.: 1 - Não houve ingresso de discentes no Curso de Letras nos anos de 2019 e 2020.

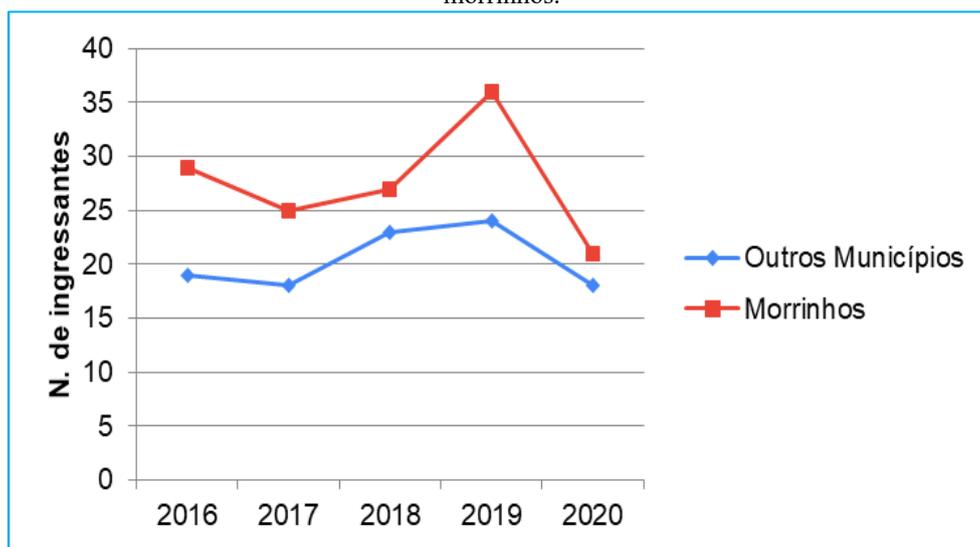
2 - Não houve ingresso de discentes no Curso de Matemática no ano de 2020.

Diante desses números, comprova-se a importância do Câmpus Morrinhos da UEG à população goiana na escala regional em oportunizar o acesso à universidade pública e gratuita, cuja relevância consiste principalmente na formação de professores.

Nesta mesma perspectiva, os cursos de bacharelado (Ciências Contábeis e Direito) do Câmpus também recebem quantidades significativas de alunos oriundos de outros municípios. Os gráficos 8 e 9 ressaltam os números de alunos ingressantes nesses dois cursos.

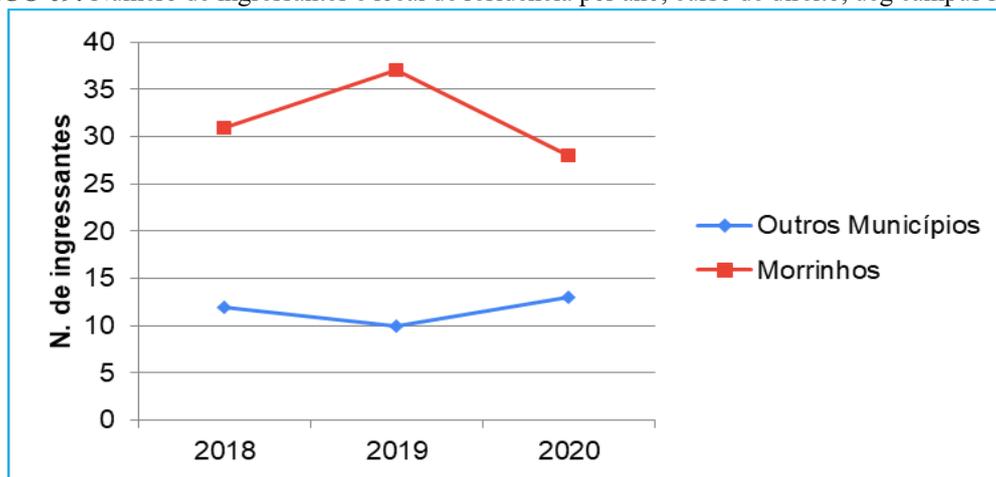


GRÁFICO 08: Número de ingressantes e local de residência por ano, curso de ciências contábeis, ueg campus morrinhos.



Fonte: Coordenação de Sistemas e Gestão da Informação da UEG (2020).
Organização: CARDOSO, L. C. (2021).

GRÁFICO 09: Número de ingressantes e local de residência por ano, curso de direito, ueg campus morrinhos.



Fonte: Coordenação de Sistemas e Gestão da Informação da UEG (2020).
Organização: CARDOSO, L. C. (2021).

Nota-se que os dois cursos de bacharelado apresentam diferenças quanto às quantidades de ingressantes que residem em outros municípios. Enquanto o curso de Ciências Contábeis apresenta quantitativos semelhantes aos cursos de licenciaturas, o curso de Direito possui número superior de ingressantes residentes em Morrinhos.

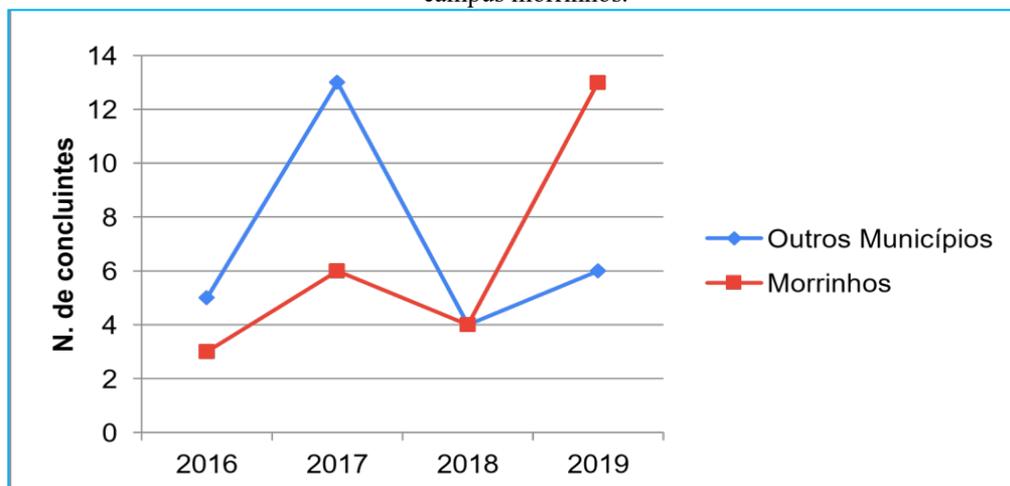
O que pode justificar essa diferença é que a oferta dos cursos se dá em turnos diferentes. As licenciaturas e o curso de Ciências Contábeis são oferecidos no período noturno, ao passo que, o curso de Direito é matutino. Nesse sentido, em sua maioria os alunos trabalhadores oriundos de outros municípios optam por um dos cursos noturnos. Mesmo assim, no curso de Direito não é desprezível o número de ingressantes de outros municípios.



MIGRAÇÃO PENDULAR DOS ESTUDANTES DA UEG, SEDE MORRINHOS: NÚMERO DE CONCLUINTE

A seguir, apresenta-se dois gráficos que demonstram o quantitativo de alunos concluinte de Morrinhos e de outros municípios. para melhor compreensão da dinâmica migratória.

GRÁFICO 10: Número de concluintes e local de residência por ano, curso de geografia, ueg campus morrinhos.

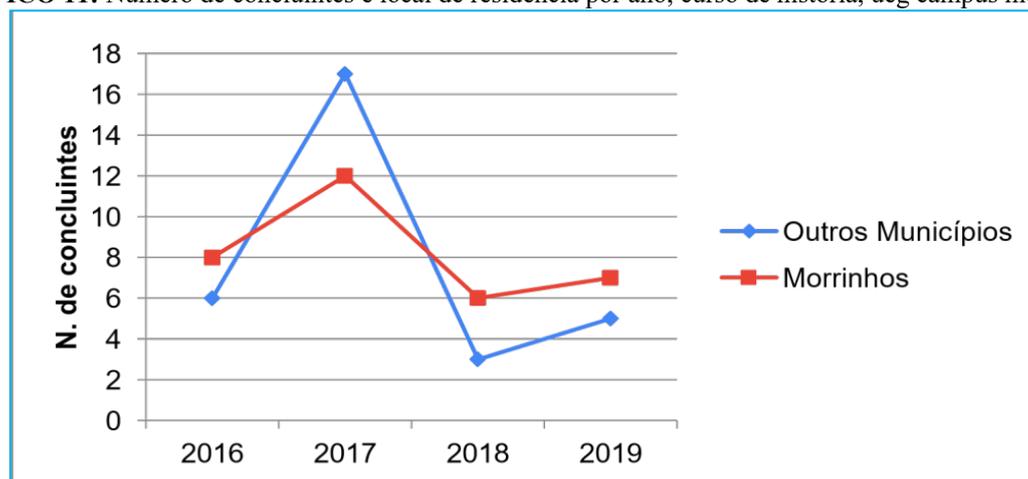


Fonte: Coordenação de Sistemas e Gestão da Informação da UEG (2020).

Organização: CARDOSO, L. C. (2021).

Ao analisar o Gráfico 10, referente ao Curso de Geografia, nota-se que os números de concluintes cuja residência é em outro município é superior nos anos de 2016 e 2017. O número de concluintes residentes em Morrinhos apenas foi superior no ano de 2019.

GRÁFICO 11: Número de concluintes e local de residência por ano, curso de história, ueg campus morrinhos.



Fonte: Coordenação de Sistemas e Gestão da Informação da UEG (2020).

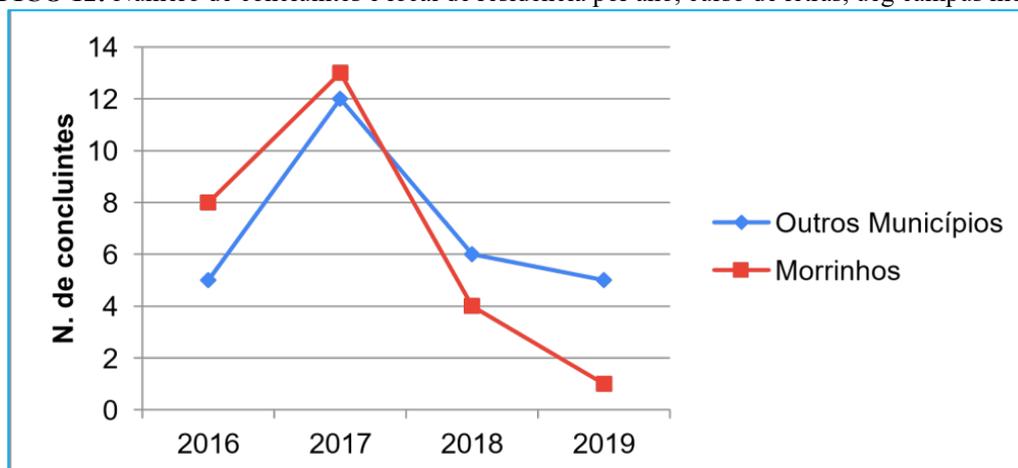
Organização: CARDOSO, L. C. (2021).

Por sua vez, os concluintes do Curso de História com residência em outros municípios foram superiores numericamente apenas no ano de 2017. Contudo, nos outros anos a diferença



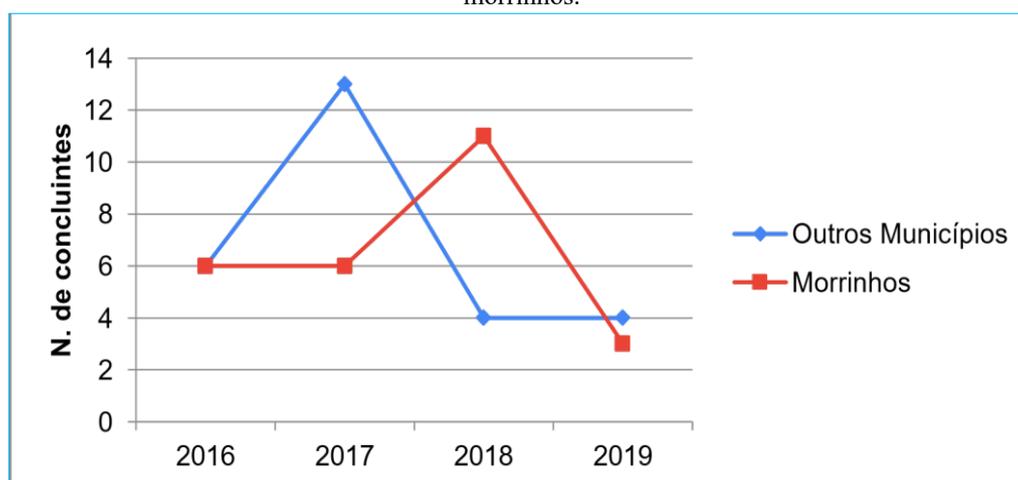
entre os locais de residência dos concluintes nunca foi representativo, ou seja, é mais ou menos equivalente a quantidade de concluintes seja residente em Morrinhos ou em outros municípios.

GRÁFICO 12: Número de concluintes e local de residência por ano, curso de letras, ueg campus morrinhos.



Fonte: Coordenação de Sistemas e Gestão da Informação da UEG (2020).
Organização: CARDOSO, L. C. (2021).

GRÁFICO 13: Número de concluintes e local de residência por ano, curso de matemática, ueg campus morrinhos.



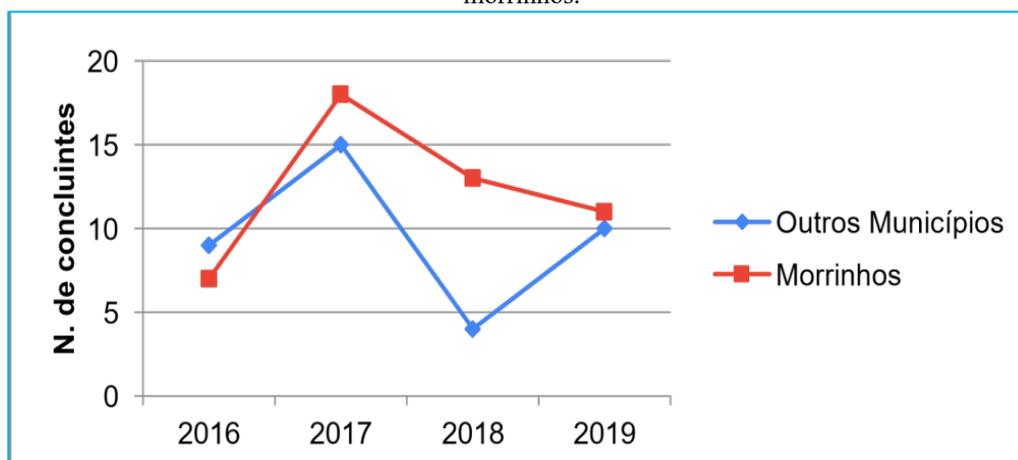
Fonte: Coordenação de Sistemas e Gestão da Informação da UEG (2020).
Organização: CARDOSO, L. C. (2021).

Diante das informações dos dois últimos gráficos, tanto o curso de Letras quanto o de Matemática tiveram dois anos em que o número de formandos que residem em outro município foi maior.

Por fim, o gráfico 14, sobre o Curso de Ciências Contábeis apresenta o número de concluintes residentes em Morrinhos tiveram uma diferença considerável se comparado aos concluintes de outros municípios. Desta forma, pode-se afirmar pelo quadro geral que mesmo nesse curso de bacharelado a diferença é pequena quanto ao local de residência.



GRÁFICO 14: Número de concluintes e local de residência por ano, curso de c. contábeis, ueg campus morrinhos.



Fonte: Coordenação de Sistemas e Gestão da Informação da UEG (2020).
Organização: CARDOSO, L. C. (2020)

Ao analisar os gráficos de ingressantes e de concluintes fica evidente que os alunos de outros municípios contribuíram bastante para dinâmica acadêmica dos cursos no Câmpus Sudeste, sede Morrinhos, devido a quantidade de alunos que se deslocam para estudar, ou seja não é nada desprezível os discentes oriundos de municípios adjacentes e que realizam a migração pendular diária.

O Câmpus Morrinhos da UEG oferece aos alunos migrantes pendulares a oportunidade de se preparar para o mercado profissional em uma instituição pública e gratuita, formando profissionais de qualidade. E ainda, criam relações de afetividades com o espaço no qual eles transitam diariamente, estabelecendo trocas de informações e de conhecimento, experiências e vivências, oportunidades externas, como a de se inserir no trabalho a partir do Estágio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de ingressar em uma instituição de ensino leva muitos jovens estudantes se deslocarem da sua cidade de moradia para outro onde se encontra a instituição de ensino. Principalmente jovens que residem em cidades pequenas no qual não existem e nem sempre contam com Instituições Públicas de Ensino Superior. universidades ou faculdades, desse modo, são obrigados a sair da cidade de moradia para continuar os estudos e se graduar.

Desta forma, a presente pesquisa apresentou os números expressivos de estudantes que realizam a migração pendular diária com a motivação de concluir uma graduação em uma instituição pública e gratuita como é a UEG.

Por fim, chama a atenção os números de concluintes de outros municípios em todos os cursos apresentados, uma vez que, mesmo com as dificuldades de deslocamento diário, com



todos os riscos de acidentes nas rodovias, cansaço, horas exaustivas de trabalho, mesmo com os custos pessoais e financeiros para continuar as viagens, a quantidade de formandos não foi irrisória, pelo contrário, foi evidenciado que a quantidade de concluintes com residência em outros municípios é, em muitos momentos, superior aos concluintes residentes em Morrinhos. Infere-se, portanto, que a dificuldade imposta pelos deslocamentos pode ter se tornado uma motivação maior para concluir a graduação.

Destaca-se a importância da UEG enquanto instituição de ensino superior no interior do Estado de Goiás, sobretudo para a qualificação profissional e formação de professores. A sede de Morrinhos atende um número expressivo de estudantes da MRMP colocando-se no posto de uma instituição que cumpre sua função social muito além dos limites do município de Morrinhos.

REFERÊNCIAS

ANTICO, C. **Deslocamentos Pendulares nos Espaços Sub-regionais da Região Metropolitana de São Paulo**. XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, Caxambu - MG – Brasil, de 20- 24 de setembro de 2004.

BARCELLOS, T. M.; Migrações internas: os conceitos básicos frente à realidade de última década. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 269-309, 1995.

BRUMES, K. R. Redes em espaços migratórios: Uberlândia – MG. Tese (doutorado). Presidente Prudente: [s.n], 2010.

DANTAS, E. M.; MORAIS, I.; FERNADEZ, M. J. **Geografia da População**. 2 ed. Natal/ RN: Editora EduFRN. 2011.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

JARDIM, A. P. Reflexões sobre a mobilidade pendular. In: **Reflexões sobre os deslocamentos populacionais no Brasil**. OLIVEIRA, L. A. P.; OLIVEIRA, A.T.R. (Orgs). IBGE. Estudos e Análises, nº1.2011. p.58-70.

MOURA, R.; BRANCO, M. L. G. C.; FIRKOWSKI, O. L. C. F. Movimento pendular e perspectivas de pesquisas em aglomerados urbanos. **São Paulo em Perspectiva** [online]. 2005 v.19, n.4, p. 121-133.

MOREIRA, F. F. A Casa Da / Na Transitoriedade: Experiências Na Migração Pendular De Estudantes Universitários Para Campus X- UEPA/ IGARAPÉ –AÇU (PA). **Revista Formação Online**, v 2, n.35, p.127- 147, abr./ 2016

NOGUEIRA, C. S.; RIPPEL, R. Migração Pendular: Estudo de caso da Faculdade Assis Guargacy Cascavel (PR). **Revista Thema et Scientia**, v.2, n.2, p. 6373, jul/dez 2012.



OLIVEIRA, E. L; GIVISIEL, G. Trabalho e Migração Pendular Nas Cidades Médias Brasileira. **Enanpege Geografia. Ciência e Política**, Porto Alegre, p. 1993-2003, out 2017.

OLIVEIRA, T. S. BRUMES, Karla. Rosário. Migrações e Movimentos Pendulares em Cidades Pequenas: uma Análise de atração Populacional Para Município de Jandaia Do Sul (PR). **Revista Produção Acadêmica**. n. 02, p 52-65, dez / 2015.

PEREIRA, R. H. M. Polarização urbana e mobilidade da população: O caso dos deslocamentos pendulares na rede pública de ensino médio do Distrito Federal. In: encontro nacional de estudos populacionais, 15., 2006, Caxambu. Anais. Belo Horizonte: ABEP, 2006.

SANTOS, R. B. **Migração no Brasil**. São Paulo: Scipione, 1997.

TAVARES, E.; TAVARES, J.M.S. Dimensões conceituais e estratégias metodológicas para análise da mobilidade espacial: migrações e movimentos pendulares para trabalho e estudo. In: **Anais XX Encontro Nacional de Estudos Populacionais VII Congresso da Associação Latino Americana da População**. Foz do Iguaçu, 2016.



CAPÍTULO 3

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): CAMINHOS OU DESCAMINHOS PARA O CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO?¹

Daniele do Nascimento da Silva
Solange Alves de Oliveira-Mendes

RESUMO

O presente estudo analisou as concepções epistemológicas e didáticas para o campo da alfabetização nas três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diante da homologação do documento no final de 2017 e sua importância como referência nacional para a reelaboração dos currículos dos sistemas de ensino brasileiros. Ademais, como objetivos específicos, intentamos analisar as implicações do tempo estabelecido pelo documento para a consolidação da alfabetização (1º e 2º anos do ensino fundamental), bem como apreender o que as três versões da BNCC preconizam para o ensino dos eixos da língua portuguesa. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi fundamentada em Morais (2012, 2019, 2020), Mortatti (2010), Soares (2004, 2020a; 2020b, 2021), entre outros. A construção dos dados foi realizada por intermédio da análise documental, no segundo semestre de 2021, e o tratamento dos dados foi conduzido por meio da análise de conteúdo temática, proposta por Bardin (1977) e Franco (2008). Os resultados dessa pesquisa evidenciaram pressupostos epistemológicos e didáticos divergentes quanto à definição da alfabetização na construção das três versões da BNCC, sendo a 1ª e 2ª edições mais congruentes, ao evidenciarem a importância da alfabetização atrelada ao letramento e a atribuição do ensino sistemático do sistema de escrita alfabético como eixo central para a alfabetização. Em contrapartida, a 3ª versão do documento, em vigência, propõe, em diversos trechos, a alfabetização vinculada a pressupostos associacionistas/empiristas, bem como apresenta divergências quanto a programas e ações que estabelecem o ciclo de alfabetização até os oito anos de idade (3º ano do ensino fundamental). Estabelece, ainda, uma visão reducionista quanto à apropriação do sistema de escrita alfabético e equívocos conceituais nos eixos de língua portuguesa. Carecem, também, de estratégias e metas para a garantia da progressão do ensino em todas as três versões da BNCC. Em suma, o documento normativo comporta problemáticas que indicam um retrocesso para o campo da alfabetização. Desta forma, podem acarretar um aumento das desigualdades existentes na sociedade e refletidas no meio escolar ao potencializar as barreiras na inserção dos sujeitos no mundo letrado.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Currículo; Políticas educacionais; Base Nacional Comum Curricular.

INTRODUÇÃO

Em face ao cenário atual, é perceptível uma grande mudança no sistema de ensino brasileiro, principalmente no que diz respeito à alfabetização. Em 2017, ocorreu a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para as etapas da educação infantil e ensino

¹ Esse estudo é decorrente de um Trabalho de Conclusão de Curso, defendido em 2021 na Faculdade de Educação da Universidade Brasília, elaborado pela primeira autora, sob orientação da segunda.



fundamental. Segundo o documento normativo, “a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (BRASIL, 2017, p. 89) nos 1º e 2º anos do ensino fundamental - anos iniciais. Contudo, tendo em vista a alfabetização como um processo complexo e multifacetado, observamos que ela vem, ao longo de sua história, assumindo várias concepções, sobretudo, nas políticas nessa área.

Ademais, decorrente dos argumentos que foram utilizados, a consolidação dessa política pública educacional visa, oficialmente, a melhoria da qualidade e equidade da educação, bem como é um instrumento orientativo para a reformulação das propostas curriculares nas instituições de ensino. Todavia, tal como foi preconizado, surgem inferências sobre a inconsistência para a efetivação desta política educacional e de que forma abrange a complexidade e as multifacetadas do processo de alfabetização. Acresce, ainda, a (des) articulação com o que vem sendo proposto, até então, em pesquisas nesse campo. A BNCC, portanto, assumiu o status de documento mandatário que vem impondo, aos sistemas de ensino, mudanças em suas proposições curriculares.

À vista disso, o presente trabalho tem como objetivo analisar, nas três versões da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015; 2016; 2017), as concepções epistemológicas e didáticas para a área da alfabetização. Portanto, como meios para delinear as rotas até esse objetivo, nos propomos analisar as implicações do tempo estabelecido pelo documento para a consolidação da alfabetização (1º e 2º anos do ensino fundamental) e apreender o que as três versões da BNCC preconizam para o ensino dos eixos da língua portuguesa.

Primeiramente, a questão temporal entra em cena como um fator importante, pois de fato, temos assegurado a apropriação da leitura e da escrita em três anos, no cenário brasileiro? Os dois anos preconizados pela Base são suficientes? Quais os argumentos presentes na BNCC para estreitar o tempo de consolidação da alfabetização para dois anos? Essas são algumas das questões que constituem o foco dessa pesquisa.

Por conseguinte, acrescentamos, a esse caleidoscópio, o retorno dos antigos métodos de alfabetização, a exemplo do fônico como proposta nacional no atual governo. De acordo com os autores Morais (2012, 2019) e Soares (2004, 2020a; 2020b, 2021), trata-se de um retrocesso na área, já que foi evidenciado, em pesquisas anteriores, o quão limitados são os métodos tradicionais de alfabetização, ancorados em uma perspectiva empirista associacionista de ensino e de aprendizagem.

Em suma, considerando as grandes mudanças nas versões que antecederam o



documento final da BNCC, entendemos ser necessária a investigação sobre os pressupostos que fomentaram a sua consolidação, tanto as rupturas, quanto as permanências. Aliás, a BNCC é caminho ou descaminho para o campo da alfabetização?

REFERENCIAL TEÓRICO

(DES) ARTICULAÇÕES NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: IMPLICAÇÕES PARA O CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO

É notório que, na atualidade, a educação básica brasileira possui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um dos seus documentos normativos. A priori, a Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) já estabelecia, em seu texto, os primeiros indícios que intencionam reflexões sobre uma base nacional comum curricular para o ensino fundamental. O art. 210 propõe que “serão fixados **conteúdos mínimos** para o ensino fundamental, de maneira a assegurar **formação básica comum** e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Sendo timidamente indicada a ideia de um documento normativo que fomente uma base comum.

Ademais, também é evidente que na versão mais recente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, delibera, em seu art. 26: “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar [...]” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Subsequentemente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no período de 1997 a 1998, são criados um conjunto de documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), como instrumento orientativo para a criação dos currículos, em nível nacional, de todas as instituições escolares brasileiras.

Contudo, foi somente com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), para o decênio de 2014/2024, aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que desencadearam movimentos para a construção de uma base dos currículos, de fato. Especificamente, pela meta 7 estabelecida no documento, utilizada como argumento para a criação da Base Nacional Comum Curricular e que propõe, em sua primeira estratégia:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a **base nacional comum dos currículos**, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, grifo nosso).



Segundo Oliveira (2018), umas das problemáticas apontadas na justificativa para a elaboração da BNCC, que se ancora no documento como o plano decenal, PNE, é o fato de não considerar os documentos oficiais já existentes desde a década de 1990, já apresentados, “ignorando um trabalho longo, democrático e sólido anteriormente feito” (p.55), evidenciando, também, uma desarticulação nas políticas educacionais.

Além disso, tendo em vista o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), “O PNAIC foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, lançado em 8 de novembro de 2012, com o objetivo de criar estratégias para que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estejam alfabetizadas” (BRASIL, 2012), tornam-se evidentes as ações já estabelecidas legalmente que visavam atenuar os altos índices de analfabetismo.

Contudo, em contramão a essas propostas já existentes, é iniciada a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, que teve sua primeira versão publicada em 16 de setembro de 2015 e disponibilizada para consulta pública. Posterior ao debate público que a primeira versão foi exposta, em 3 de maio do ano 2016 foi disponibilizada a 2ª versão do documento e, a posteriori, foram realizados seminários estaduais para debatê-la. O processo de elaboração da 3ª e última versão ocorreu em agosto de 2016 e contou com pareceres de pequenos grupos de especialistas de notório saber. Assim, a homologação da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Ministério da Educação (MEC), ocorreu em 2017 por meio da portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, sem debate público sobre as modificações realizadas.

Em suma, é importante considerar que as políticas e legislações que regem a educação, são palco de disputas ideológicas e políticas, ou seja, há tentativas de hegemonia dos discursos e das concepções daqueles que detêm o poder, tornando essencial o amplo debate sobre documentos como a Base Nacional Comum Curricular, principalmente no que cerne ao campo da alfabetização e pesquisas recentes na área, bem como o teor democrático de tais documentos.

Mediante o exposto, é importante, antes de tudo, compreender que, desde a década de 1980, há uma ruptura da literatura da área com a entrada da teoria da **psicogênese da língua escrita** no Brasil, suscitada pelas pesquisas de Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999), gerando uma mudança conceitual e de paradigma na alfabetização. Vale ressaltar também que essa teoria centralizou o sujeito cognoscente e mudou o foco para como ocorre a aprendizagem pelos sujeitos, descrevendo o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética pelas crianças em quatro hipóteses, sendo elas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. As autoras passaram a observar a língua escrita sob a ótica de um sistema complexo, não um mero código.



Assim, as pesquisadoras fomentaram uma divisão no campo da alfabetização entre os antigos métodos e as novas concepções para a área. Com isso, o olhar pejorativo para os antigos métodos acarretou uma “desmetodização da alfabetização” (MORTATTI, 2010, p. 332).

Para mais, Soares (2004, 2020a, 2020b, 2021) enfatiza que, no âmbito educacional, há dois processos fundamentais e distintos para a inserção de um sujeito à sociedade letrada, a **alfabetização** e o **letramento**. Assim, evidenciou-se que, para além de ensinar a ler e escrever torna-se primordial a prática social da leitura e da escrita, de forma que ambos os processos são indissociáveis. Além do mais, a autora acentua o termo **desinvenção da alfabetização** diante o ocultamento da especificidade desse processo em detrimento do outro, o **letramento**.

Autores como Morais (2012) propõem que, para uma **reinvenção da alfabetização**, é necessário o ensino sistemático da escrita alfabética por intermédio de metodologias, ou seja, meios que favoreçam a apropriação das propriedades que compõem o sistema de escrita alfabética (SEA), de forma que possam reconstruir o sistema notacional. Além do mais, o autor afirma que o SEA não pode ser reduzido a um código, assim, considerando que o sujeito é ativo nesse processo, sujeito pensante e cognoscente que, desde cedo, diante a interação com seus pares e com a sociedade letrada, tem contato com esse sistema. Desse modo, é importante que o professor propusesse atividades para a compreensão das propriedades do SEA em articulação com o **letramento**, ou seja, com o uso social da língua.

Em complemento, Soares (2020a) esclarece que a alfabetização é um processo complexo e multifacetado. A autora citada ainda sustenta o argumento de que a alfabetização, que ela conceitua como “faceta linguística da aprendizagem da língua escrita” (SOARES, 2020b, p. 345) se completa, apenas, se associada com as facetas interacionista e sociocultural, que se referem ao **letramento**. Magda Soares instiga que o enfoque em somente uma das facetas da alfabetização implica em assegurar o ensino de apenas um dos objetos de aprendizagem que a compõem, se contrapondo a complementaridade entre eles.

Em suma, vale salientar que a importância de apreender as concepções de alfabetização definidas em documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se resume em compreender se, de fato, há uma garantia para o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, se propiciam a progressão do ensino e a compreensão de suas convenções e notações, de forma que estejam alinhadas às pesquisas que, desde os anos 1980, vem apresentando avanços para o campo da alfabetização



METODOLOGIA

A presente pesquisa se ancora numa abordagem qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986, p.18): “o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Igualmente, ressaltamos a importância do contexto que o objeto de estudo está inserido, pois ele está sujeito às influências do meio, acarretando um olhar amplo e crítico para os diversos fatores da realidade a ser estudada.

Além do mais, para o tratamento dos dados, recorremos ao conjunto de técnicas associadas à análise de conteúdo temática, proposto por Bardin (1977) diante das etapas de I. pré-análise; II. categorização e III. inferência. Além disso, são apresentados dois principais objetivos ancorados na análise de conteúdo: a “ultrapassagem da incerteza” e o “enriquecimento da leitura” (BARDIN, 1977, p. 29). Em suma, a autora diferencia essa abordagem da análise documental, enfatizando que a análise do conteúdo objetiva “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 1977, p. 46, grifo nosso). Com isso, podemos enfatizar que a inferência é o ponto culminante na distinção das duas abordagens. Franco (2018, p. 32) utiliza o termo “*la raison d’être*” como a definição para esse termo, ou seja, **a razão de ser**, a essência desse instrumento metodológico e destaca que é a inferência que se torna a ponte que integra a passagem da “descrição” para a “interpretação”. Para efetuar a produção dos dados, foram eleitas duas questões norteadoras que delimitaram o percurso para a análise documental de conteúdo: 1. Quais as concepções de alfabetização e letramento dispostas na BNCC? 2. O que as três versões da BNCC preconizam para o ensino dos eixos da língua portuguesa?

É importante salientar que, vinculada ao questionamento dois, está a apreensão dos argumentos utilizados para o estreitamento da alfabetização para os dois primeiros anos do ensino fundamental e se o documento sinaliza para uma progressão no ensino da língua portuguesa, de forma que se compreendam as implicações do tempo estabelecido pelo documento para a consolidação da alfabetização, um dos objetivos específicos dessa pesquisa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DISPOSTAS NAS TRÊS VERSÕES DA BNCC

Examinando as três edições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observamos



que houve uma diferenciação no tratamento da conceituação da alfabetização e seus pressupostos. A primeira versão do documento pontua a integração da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental e enfatiza que, segundo orientações curriculares, “essas etapas precisam integrar as muitas áreas do conhecimento, centradas no **letramento e na ação alfabetizadora**” (BRASIL, 2015, p. 9, grifo dos autores). Dessa forma, apreendemos o termo **letramento** conjugado à alfabetização.

Por conseguinte, ao introduzir a área de conhecimento denominada **Linguagem** é concebida a tarefa transversal que diz respeito aos componentes curriculares dessa área, sendo ela incumbida de “[...] garantir o **domínio da escrita**, que envolve a **alfabetização**, entendida como **compreensão do sistema de escrita alfabético-ortográfico**, e o domínio progressivo das convenções da escrita, **para ler e produzir textos em diferentes situações de comunicação**” (BRASIL, 2015, p. 29, grifo nosso). Logo em seguida, o mesmo trecho é complementado com “a tarefa do **letramento**, que diz respeito à condição de participar das mais diversas práticas sociais permeadas pela escrita [...]” (BRASIL, 2015, p. 29, grifo dos autores). Novamente são evidenciados os termos **alfabetização** e **letramento**, conjuntamente, revelando a concordância com as pesquisas defendidas, desde as décadas de 1980 e 1990, sobre a importância da alfabetização na perspectiva do **letramento**.

Segundo Soares (2004), a aprendizagem inicial da língua escrita compreende dois processos fundamentais: a alfabetização e o **letramento**, enfatizando-se que ambos possuem características distintas, mas que são indissociáveis e precisam, portanto, ser trabalhados de forma integrada, evitando a chamada “desinvenção da alfabetização” (SOARES, 2004, p. 8- 9), ou seja, o ocultamento do ensino sistemático da língua escrita.

Em continuidade ao exposto pelo documento, é possível apreender, também, que há um destaque no eixo aquisição do sistema de escrita alfabética no ciclo de alfabetização, conforme trecho a seguir:

Um objetivo de aprendizagem que assume centralidade, nessa etapa inicial, é a apropriação do sistema de escrita alfabética e da norma ortográfica, que contempla o conhecimento das letras do alfabeto, a compreensão dos princípios de funcionamento do sistema e o domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro. Essa aprendizagem se dá de modo simultâneo e articulado à aprendizagem da leitura e da produção de texto (BRASIL, 2015, p. 32).

Logo, inferimos que a primeira versão da BNCC tem uma preocupação em propor um ensino sistemático da língua escrita nos anos iniciais do ensino fundamental e, assim, também se aproxima do posicionamento defendido por Moraes (2012), ao estabelecer a alfabetização



como um processo que também integra a aquisição do sistema de escrita alfabético (SEA). O autor também sublinha que, por ser um sistema notacional, construído histórica e culturalmente pela humanidade, é dotado de conceituações e convenções que necessitam de um ensino sistemático, no qual independe de maturidade biológica dos estudantes, sendo função da escola propiciar estratégias para o ensino de suas propriedades atreladas às práticas sociais (letramento).

Ao caminhar para a segunda versão revisada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada no ano de 2016, verificamos que é explicitada a fundamentação que ancora o documento: “A base comum para os currículos de Língua Portuguesa, aqui apresentada, dialoga com a perspectiva discursiva da linguagem [...]” (BRASIL, 2016, p. 87). Diante do exposto, é possível identificar que a segunda versão revisada do documento possui amparo na concepção de alfabetização discursiva.

Vale ressaltar que essa perspectiva e a “[...] *linguística* da língua escrita” (SOARES, 2020b, p. 28, grifo da autora), são duas propostas epistemológicas distintas, sendo a primeira influenciada pela perspectiva histórico-cultural e esta última pela corrente construtivista. Porém, há uma movimentação de incorporação de tais perspectivas conjuntamente, a exemplo “[...] dos Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs), com maior ou menor grau de intensidade e explicitação [...]” (MORTATTI, 2010, p. 333). A autora ainda pontua que há uma incorporação do interacionismo, construtivismo e letramento em documentos normativos, logo, não se encontram de forma pura.

Por conseguinte, não diferente, isso ocorreu na segunda versão da BNCC, como explicitado em diferentes trechos do documento, os quais reconhecem a importância do texto para essa perspectiva, mas não como instrumento único nesse processo, destacando o ensino sistemático, assim como a primeira versão, do sistema de escrita alfabético:

Embora letramento e alfabetização se cruzem nas práticas escolares, não é apenas por vivenciar situações de escuta de textos ou de contato com eles em situação de uso que as crianças se alfabetizam. É necessário um trabalho sistemático com aspectos relacionados ao sistema de escrita alfabética, para que as crianças possam ler e escrever com autonomia (BRASIL, 2016, p. 186).

Como já mencionado, a alfabetização é um campo multifacetado, Soares (2020b, p. 27) frisa que “dessa complexidade e conseqüentemente multiplicidade de facetas, decorrem diferentes definições de alfabetização, cada uma privilegiando um ou alguns dos componentes do processo”. Desta forma, apesar de notarmos duas perspectivas epistemológicas e didáticas distintas, entre as edições de 2015 e 2016 da BNCC, ambas as edições apresentam a



alfabetização como um processo complexo e almejam um ponto de chegada em comum: tornar as crianças alfabetizadas até o 3º ano do ensino fundamental e propiciar sua inserção no mundo letrado, ou melhor dizendo, possuem visões democráticas congruentes quanto ao acesso, qualidade e permanência das crianças.

Posteriormente, são apresentadas mudanças conceituais na terceira e última versão da BNCC, disponibilizada e homologada em 2017. Essas alterações se iniciam ao trazerem à tona uma concepção reducionista da alfabetização:

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a **mecânica da escrita/leitura** – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras) [...]. (BRASIL, 2017, p.89-90, grifo nosso).

A alfabetização concebida como um processo mecânico, considerada como um mero código se associa a uma concepção empirista-associacionista, bem como está atrelada a um processo de memorização e repetição. Essa compreensão faz parte de uma discussão teórica no campo da alfabetização há mais de 40 anos, diante do paradigma da **guerra dos métodos** que permeia a história desde o Brasil Império, no qual, desde a década de 1980, estudos constataam a ineficácia dos antigos métodos de marcha sintética e analítica, associados ao modelo empirista/associacionista. Essa concepção da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular rompe com o pressuposto de que o sistema de escrita alfabético é um sistema notacional complexo e que precisa ser efetuado por intermédio de mediações sistemáticas e planejadas.

Além do mais, esse pressuposto, apresentado pela terceira edição da BNCC, infere em uma relação entre professores e estudantes que se assemelha ao que Freire (2019, p. 80, grifo do autor) concebe como relações “*narradoras, dissertadoras*”, o autor exemplifica dizendo: “a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado”. Dessa forma, é evidenciado um retrocesso epistemológico, didático e conceitual da alfabetização, bem como um processo de ensino e aprendizagem tradicional e tecnicista, com fronteira a uma educação bancária, já denunciada por Freire (2019).

Assim, constatamos que a 3º edição da BNCC entra em contramão aos pressupostos estabelecidos nas versões de 2015 e 2016.

TEMPO ESTABELECIDO PARA A CONSOLIDAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NAS TRÊS VERSÕES DA BNCC

As expectativas de aprendizagem observadas nas duas primeiras versões da Base



Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentam que, até o terceiro ano do ensino fundamental, espera-se que os estudantes já estejam alfabetizados. Desta forma, os 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental são voltados para o ciclo de alfabetização.

Segundo a primeira versão da BNCC: “**Espera-se que, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental**, as aprendizagens relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética tenham sido consolidadas [...]” (BRASIL, 2015, p. 32, grifo nosso). Ao analisarmos a segunda versão do documento, observamos que o mesmo estabelece o 3º ano do ensino fundamental como a etapa para consolidação da apropriação do sistema de escrita alfabética e o aprendizado de algumas normas ortográficas, como mencionado: “nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a apropriação do sistema de escrita alfabética e o aprendizado de algumas normas ortográficas assumem centralidade [...]” (BRASIL, 2016, p. 187).

Destarte, ressaltamos que a primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular estão em consonância com o que está prescrito na legislação vigente, o Plano Nacional de Educação (PNE), no qual designa, na meta 5, que até o final do 3º ano do ensino fundamental as crianças estejam alfabetizadas. Outro importante programa, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), também enfatiza que a alfabetização seja consolidada até os oito anos de idade, ou seja, estipulando o 3º ano do ensino fundamental para esse processo. Esse último se torna uma fundamentação primordial, principalmente, pela magnitude e resultados significativos na prática pedagógica que o mesmo vem desencadeando, mesmo após sua extinção oficial. Vale ressaltar também a congruência com propostas distritais, como o Bloco Inicial de Alfabetização - BIA (BRASIL, 2014).

Em contrapartida, a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) rompe com esse ciclo de alfabetização, sem argumentos e fundamentos para tal decisão e estreita-o: “nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética [...]” (BRASIL, 2017, p. 59). Esse enunciado, que pressupõe uma garantia na ampliação das oportunidades, se torna contraditório diante as problemáticas que essa imposição arbitrária desencadeia.

Ademais, para garantir a alfabetização até o 2º ano do ensino fundamental, é necessário que esse trabalho seja iniciado na educação infantil. Todavia, pesquisas como de Morais, Silva e Nascimento (2020) revelam as inconsistências presentes nos eixos de ensino da leitura, escrita e produção de textos escritos na educação infantil apresentadas nas três edições da BNCC,



identificando a falta de progressão de ensino e a superficialidade que são trabalhados (quando isso ocorre, de fato). Ainda expõe o que a pesquisadora Kramer (2010, p. 121-122 apud MORAIS, SILVA, NASCIMENTO, 2020) já havia apresentado que “[...] o trabalho com a leitura e a escrita segue sendo tabu no Brasil entre os pesquisadores da Educação Infantil”.

Além disso, é notório que a educação infantil ainda não é uma etapa universalizada, acarretando entraves na oportunidade do contato com atividades de leitura e escrita. Esse ranço com o trabalho de alfabetização nessa fase da escolarização gera o que Morais (2012) denomina de apartheid educacional. Não se trata de criar um estágio de prontidão para essa fase, mas de oportunizar o sujeito aprendente a interagir com um objeto de conhecimento que já faz parte de seu cotidiano.

A terceira edição registra, de forma sucinta, que:

A BNCC do **Ensino Fundamental – Anos Iniciais**, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária **articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil**. Tal articulação precisa prever tanto a **progressiva sistematização** dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de **novas formas de relação com o mundo**, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2017, p. 57, grifo dos autores).

Com isso, percebemos que a terceira versão indica uma articulação com a educação infantil. No entanto, é apresentado de forma imprecisa e não alega nenhum trabalho vinculado ao letramento e à apropriação do SEA. Posteriormente, ao explicar sobre o processo de alfabetização, estabelece que “embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (BRASIL, 2017, p. 89). Assim, torna-se evidente que não há uma argumentação que justifique a mudança e redução do tempo de alfabetização, tendo em vista que não há uma garantia de que, na etapa que a antecede, ocorra um trabalho sistemático que propicie às crianças alcançarem uma hipótese alfabética nesse curto espaço de tempo.

Para culminar, ressaltamos que dois anos após a homologação da BNCC para as etapas de educação infantil e ensino fundamental, outra contraposição se estabelece diante da implementação da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019), como mais uma política voltada para a alfabetização e que delimita que esse processo deve ocorrer no 1º ano do ensino fundamental, ou seja, reduz, ainda mais, o tempo para a consolidação da alfabetização. Para além disso, traz à tona o retorno



aos métodos de ordem sintética, especificamente, o fônico.

Com isso, salientamos as desarticulações entre as políticas voltadas para o campo da alfabetização e o retrocesso apresentado pelos retornos à implementação dos antigos métodos de alfabetização.

CONTEÚDOS DOS EIXOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS 1º E 2º ANOS DE ENSINO FUNDAMENTAL, A PARTIR DAS TRÊS EDIÇÕES DA BNCC

No que diz respeito ao componente curricular da língua portuguesa no ensino fundamental, vale destacar que a primeira versão de 2015 da BNCC indica o eixo apropriação do sistema de escrita alfabético como um eixo transversal e que se integra aos demais (leitura, oralidade, escrita). Conforme Morais (2012), ao especificar metas e expectativas de aprendizagem para cada ano da etapa de alfabetização, o autor propõe que aos seis anos de idade (1º ano do ensino fundamental), “a quase totalidade dos alunos de cada turma tenha compreendido o funcionamento do SEA” (p. 126), concomitante a esse pensamento, os objetivos de aprendizagem, extraídos do 1º ano da BNCC, indicam proposições para que os estudantes compreendam a correspondência fonema-grafema, ou seja, as “convenções letra-som”:

LILP1FOA025 Compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética [...].
LILP1FOA025 Reconhecer e nomear letras do alfabeto distinguindo-as de outros sinais gráficos [...]. LILP1FOA029 Reconhecer que as sílabas variam quanto à sua combinação entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC) e que as vogais estão presentes em todas as sílabas [...]. LILP1FOA030 Compreender que alterações na ordem escrita dos grafemas provocam alterações na composição da palavra (BRASIL, 2015, p. 43-44).

Os objetivos de aprendizagem apresentados propõem uma reflexão de como a escrita funciona e permitem uma compreensão das propriedades do sistema de escrita alfabético. Além do mais, também são apresentadas estratégias que trabalham habilidades de consciência fonológica, de acordo com o objetivo a seguir:

LILP1FOA028 Realizar análise fonológica de palavras, segmentando-as oralmente em unidades menores (partes de palavras, sílabas), identificando rimas, aliterações, observando a função sonora que os fonemas assumem nas palavras, relacionando os elementos sonoros com sua representação escrita (BRASIL, 2015, p. 42).

É perceptível, portanto, a grande predominância de orientações para o ensino do sistema de escrita alfabético. Já as atividades de leitura e produção de textos, são exploradas com diferentes gêneros textuais, a exemplo do objetivo a seguir: “LILP1FOA004 Ditar ou escrever bilhetes e receitas, ainda que de forma não convencional, considerando a situação de interação” (BRASIL, 2015, p. 42). Observamos que, já no primeiro ano, as crianças são levadas à produção



textual, mesmo que de forma não convencional e à leitura, o que entra em convergência com o exposto por Morais (2012, p. 118-119) que propõe que:

[...] antes mesmo de terem se apropriado do sistema alfabético, se as crianças têm a oportunidade de participar de práticas de leitura e de produção de textos, aprendem uma série de características dos gêneros textuais escritos (não só relativas à ‘estrutura’ ou organização composicional dos mesmos, mas também sobre suas finalidades, usos sociais e esferas de circulação) (Morais, 2012, p. 118-119).

Em relação ao segundo ano, Morais (2012, p. 127, grifo do autor) orienta que “o **segundo ano** deverá ser dedicado à **consolidação das convenções grafema-fonema**, de modo a permitir que as crianças manuseiem com segurança aquelas correspondências grafo - fônicas e avancem na capacidade de ler e escrever com autonomia”. Ao analisarmos os objetivos de aprendizagem nesse ano escolar, é evidente que se espera que as crianças já saibam a relação grafema-fonema, regularidades da língua, entre outros, com aumento significativo na escrita de palavras: “LILP2FOA028 Ler palavras com estruturas silábicas diversas, compreendendo regras contextuais que explicam o valor sonoro de grafemas” (BRASIL, 2015, p. 47).

Quanto à progressão do ensino, conforme aponta Soares (2021, p. 293): “[...] garantem a **continuidade** na aprendizagem das crianças e no trabalho das/os professoras/es”. Com isso, apesar de estabelecerem uma progressão em cada eixo de língua portuguesa, não há uma explicitação de cada componente a ser trabalhado ao longo dos anos, somente uma breve explanação superficial, fato esse que reflete nas poucas distinções apresentadas no 2º ano quanto ao eixo apropriação do sistema alfabético/ortográfico e tecnologias de escrita, por exemplo.

Mediante análises da segunda versão da BNCC, iniciando-se pelo eixo leitura, observamos uma grande predominância no concernente à leitura mediada pelo professor: “(EF02LP01) Ler, com a mediação do/a professor/a, textos literários e não literários de qualquer extensão que tratem de temas relacionados à vida cotidiana dos/as estudantes” (BRASIL, 2016, p. 190). Assim, revelando o que consta em pesquisas como a de Oliveira (2013, p. 14) no qual apresenta, em seus resultados, uma problemática que a autora apresenta não ser abordada na literatura no campo da alfabetização “como o fato de serem predominantemente as professoras quem lia nas salas de aula, mesmo em turmas que já estavam no terceiro ano do 1º ciclo”. Dessa forma, torna-se primordial estabelecer o ensino de estratégias de compreensão de leitura, que aparecem tímidos indícios, para que os estudantes iniciem uma leitura autônoma.

Quanto ao eixo escrita, há um incentivo para que os estudantes realizem produção de textos, tanto no 1º quanto no 2º anos do ensino fundamental. Contudo, predominantemente,



pelo apoio do docente na escrita.

(EF01LP01) Produzir, ainda que de forma não convencional ou tendo o professor como escriba, anotações em agenda, cartões, listas, convite, considerando a função social desses textos (para quem, para que e onde o texto vai circular) (BRASIL, 2016, p. 206).

Segundo autores como Brandão e Leal (2013), é primordial, não somente a produção, mas a compreensão de textos escritos nos anos iniciais de escolarização, “[...] esse ensino não pode esperar para o momento em que as crianças leiam com autonomia ou, simplesmente, acreditar que a compreensão é uma decorrência natural da aprendizagem da leitura (p.234)”. Com isso, para além da produção escrita, torna-se essencial o trabalho de interpretação e compreensão mediante inferências, características não exploradas nos objetivos.

Por conseguinte, ao se explorar os gêneros textuais, parece haver o entendimento de que são importantes componentes que contribuem para o processo de leitura e de escrita. Além do mais, chama a atenção que a segunda edição da BNCC apresenta uma grande variedade de gêneros textuais trabalhados em cada eixo de língua portuguesa, aspectos defendidos por Leal e Brandão (2006).

Por fim, o eixo **conhecimento sobre a língua e sobre a norma padrão** apresenta objetivos de aprendizagem para a consolidação da compreensão entre fonema-grafema, contudo, se observa uma redução no ensino da apropriação do sistema de escrita alfabética, a exemplo do reconhecimento e trabalho com sílabas diversas que é apresentado apenas a partir do 2º ano:

(EF02LP37) Ler palavras cujas sílabas variam quanto à sua combinação entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC), observando a presença das vogais estão em todas as sílabas (BRASIL, 2016, p. 226).

Em relação ao item “(EF02LP38) Identificar diferentes composições de sílabas (CV, V, CVV, CCV, dentre outras)” (BRASIL, 2016, p. 226), este chama a atenção, pois, na primeira versão já são apresentados objetivos de identificação e reconhecimento com sílabas canônicas e não canônicas no 1º ano. Ademais, nota-se que, diferentemente da primeira edição, o documento já propõe um trabalho de aprendizagem sobre pontuação, desde o 1º ano:

EF01LP42) Observar os sinais de pontuação por ocasião da leitura de textos, realizada individualmente e/ou pela professora. [...] (EF01LP43) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação (BRASIL, 2016, p. 228).

Conforme Silva (2010, p. 143), “a compreensão da natureza do sistema de escrita alfabética é condição necessária, mas não suficiente para que as crianças passem a utilizar



marcas de pontuação em seus textos”. Desta forma, entende-se a importância da compreensão da pontuação, principalmente diante da variedade de gêneros textuais que englobam a segunda edição e que propiciam esse trabalho. Contudo, é notório que não se pode negligenciar o ensino sistemático do sistema de escrita alfabética. Esse exemplo de pontuação é bem ilustrativo, ou seja, como focar pontuação se a criança, no primeiro ano, está sendo introduzida, formalmente, na aprendizagem da escrita alfabética? De fato, o aspecto da progressão parece não ter sido contemplado.

Referente à terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, como já mencionado, se pauta em princípios epistemológicos associacionistas/empiristas. Isso resulta em uma interpretação do sistema de escrita alfabético como um mero código, negando o ensino sistemático para a apropriação do sistema de escrita alfabético.

Quanto à habilidade de compreensão leitora, apesar das consideráveis quantidades de oportunidades no contato com gêneros textuais diversos, as habilidades exigidas não são acompanhadas do trabalho com inferências. Esses trabalhos são realizados somente apenas a partir do 3º ano do ensino fundamental, a exemplo das habilidades como, por exemplo, “(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.” (BRASIL, 2017, p. 113). Isso traz implicações já abordadas por Marcuschi (2001 apud BRANDÃO e ROSA, 2010, p. 70), em que “são raras as questões de compreensão que levam a reflexões críticas sobre o texto, o que contribuiria para a ampliação dos significados do que foi lido”. Com isso, as habilidades para compreensão leitora são pouco exploradas.

Em relação ao trabalho com o sistema de escrita alfabética, no concernente à identificação de sílabas com estruturas diversas, este é apresentado apenas no segundo ano “(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas” (BRASIL, 2017, p. 99). Além disso, não são apresentadas todas as estruturas silábicas, tais como CVV, VC, VCC, CCVCC, como nas edições anteriores e, através da leitura das habilidades do 3º ano, também não consta o trabalho com demais estruturas silábicas, identificando apenas a habilidade “(EF03LP02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas (BRASIL, 2017, p. 115)”, aspecto que não sinaliza para uma progressão do ensino.

As preocupações referentes ao componente da língua portuguesa nos anos iniciais também se manifestam no eixo Análise linguística/semiótica (alfabetização), ao identificarmos



habilidades como “(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.” (BRASIL, 2017, p. 99, grifo nosso). Essa habilidade metafonológica está direcionada ao 2º ano do ensino fundamental e apresenta maiores dificuldades para o ano pré-estabelecido, condizente com as pesquisas no qual fornecem amparo teórico para compreender que: “Estudos em diferentes línguas têm demonstrado que as crianças teriam mais facilidade em identificar sílabas ou fonemas no começo das palavras, depois no final, sendo a posição medial a mais difícil” (MORAIS, 2019, p. 51). O autor sublinha que as posições das unidades sonoras já indicam o grau de dificuldade no “tipo de operação cognitiva” enfrentada pelas crianças. Além do mais, no item “(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.” (BRASIL, 2017, p. 99) é apresentada a identificação do fonema como correspondente à letra, um equívoco apresentado por Morais (2019) ao denunciar que essa equivalência é uma ideia errônea.

Em suma, constatamos vários equívocos na construção do componente curricular da língua portuguesa na última versão do documento, publicado em 2017, e não identificamos possuir amparo didático, bem como o fornecimento de conteúdos sistematizados para a apropriação do ensino de escrita alfabética, leitura e compreensão de texto nos objetivos de aprendizagem apresentados, de forma a garantir a consolidação da alfabetização no 2º ano do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou analisar as concepções epistemológicas e didáticas da área de alfabetização dispostas nas três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ademais, observamos que houve uma diferenciação no tratamento da conceituação da alfabetização na elaboração das três versões da BNCC. A primeira versão apresenta uma concepção da alfabetização integrada com a perspectiva do letramento; a segunda edição foi elaborada sob a ótica do interacionismo ao abordar sua fundamentação na alfabetização discursiva e, por último, identificamos que a última versão do documento, homologado em 2017, é pautada em uma concepção empirista-associacionista de alfabetização.

Além do mais, quanto à análise das implicações do tempo estabelecido pelo documento para a consolidação da alfabetização (1º e 2º anos do ensino fundamental), ressaltamos que a partir do momento em que há uma redução nesse quesito, esperam-se subsídios e estrutura para esse feito. Todavia, como explanado, não identificamos justificativas ou argumentos para a redução da consolidação da alfabetização até o 2º ano do ensino fundamental. São propostas



que, certamente, podem contribuir para maior desigualdade na apropriação da escrita e da leitura por parte das crianças brasileiras. Com isso, a redução da alfabetização do 3º ano para o 2º ano do ensino fundamental, além de estar em desarticulação com o que vem sendo proposto nas políticas do campo (PNE e PNAIC), é incoerente em um país em que a educação infantil ainda está em processo de universalização e que considera o trabalho de alfabetização nessa etapa de ensino, sob uma perspectiva lúdica, um *tabu*. Em outras palavras, em um país marcado pela desigualdade social, há crianças que possuem o primeiro contato com a escola no 1º ano de ensino fundamental, o que coloca em destaque a possibilidade de, em dois anos, a criança alcançar a alfabetização, lembrando que, na contemporaneidade, implica em dominar o sistema de escrita alfabética, bem como ler, compreender e produzir textos de curta extensão.

Ao apreender o que as três versões da BNCC preconizam para o ensino dos eixos da língua portuguesa, enfatizamos que os objetivos de aprendizagem observados na terceira versão do documento, sugerem frágeis proposições para a apropriação do sistema de escrita alfabético, para o despertar de uma consciência fonológica e demais objetivos que garantam o avanço na aprendizagem da escrita, da leitura e da compreensão de textos para inserção desses sujeitos no mundo letrado e que utilizem a escrita com autonomia em diferentes práticas sociais. Como reduz o tempo da alfabetização, observamos objetivos desalinhados com o ano direcionado, ocasionando obstáculos na consolidação da alfabetização no tempo pré-estabelecido.

Também se torna preocupante um documento, com influência de tamanha magnitude nos currículos das instituições escolares, ressuscitar termos superados, desde a década de 1980, com os avanços dos estudos e pesquisas no campo da alfabetização como, por exemplo, o sistema de escrita alfabético como um código e a alfabetização vinculada a um processo mecânico, revelando concepções tradicionais de natureza didática.

Além do mais, também foram reveladas inconsistências na construção do documento e desarticulações com importantes programas, planos e demais políticas educacionais, como já mencionados. Propositamente, ressaltamos as ações advindas do Distrito Federal (DF), a exemplo do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014, 2018), pois a pesquisa realizada por Silva (2019) revela que, ao longo da sua construção e implementação, o Currículo manteve os oito anos de idade, ou seja, o 3º ano do ensino fundamental, como o tempo estabelecido para a consolidação da alfabetização. Assim, indicando uma não submissão à proposta da BNCC e que revela uma característica da Base, que se constrói como uma política de governo, englobando interesses particulares, e tenta se consolidar como uma política de Estado. Todavia, não possui características que respeitem a diversidade do país, somando-se às



problemáticas já citadas, e é recebida com resistência por estados, bem como pelo Distrito Federal.

Portanto, identificamos que a BNCC é um descaminho para o campo da alfabetização e apontamos a importância da continuidade das pesquisas na área, principalmente que se propõem a analisar as concepções que estão explícitas e implícitas nos documentos que regem a educação brasileira, de forma a evitar retrocessos no campo da alfabetização.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70. 1977.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz; NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza. Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n.90, p. 215-236, 2013.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Orgs.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 69-88, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. **Diário**, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização e dialogando com as diferentes áreas do conhecimento: ano 02 – unidade 06**. MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/70.pdf> Acesso em: 14 jul. 2021

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, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Portaria nº 206, de 24 de setembro de 2014. Aprova as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 2º Ciclo aprendizagens, correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental: Bloco Inicial de Alfabetização-BIA- e 2º Bloco (4º e 5º anos) da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências, **Diário Oficial [da] União**, Brasília, Distrito Federal, 24 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCCAPRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.



BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc2versao.revista.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017**. Diário Oficial da União nº 244, 21.12.2017, Seção 1, p. 146. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMRODE2017.pdf>. Acesso em: 25 ago. de 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, p. 15-15, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Distrito Federal, Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental Anos Iniciais - Anos Finais**. 2ª Edição. Distrito Federal, Brasília, 2018.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Campinas: Autores Associados, 2018.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. **Práxis Educativa (Brasil)**, Ponta Grossa/UEPG, v. 11, n. 1, p. 107-128, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, São Paulo: EPU, v. 5, n. 31, 1986.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.



MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da; NASCIMENTO, Gabryella Silva do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-25, 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In. AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. **Recife: Anpae**, p. 28-33, 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 661-690, 2007.

OLIVEIRA, Solange Alves de. Leitura, compreensão e produção textuais: progressão desses eixos de ensino de língua portuguesa no 1º ciclo. **36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2013.

SILVA, Alexsandro da. A aprendizagem da pontuação por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir da produção de diferentes gêneros textuais. **Cadernos de Educação**, n. 35, 2010.

SILVA, Luana Alves da. **Bloco inicial de alfabetização: uma análise do currículo em movimento no Distrito Federal**. 2019. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n.25, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020a.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2020b.

SOARES, Magda. **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.



CAPÍTULO 4

INDISCIPLINA ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior
Marilia Carollyne Soares de Amorim

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a prática pedagógica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental e suas implicações em torno das práticas “indisciplinadas” dos educandos em sala de aula. A prática pedagógica do professor é de grande importância no processo ensino-aprendizagem, pois contribui para o processo de construção do conhecimento do aluno. A prática docente quando exercida de forma reflexiva e coerente em sala de aula, gera aprendizagens significativas; por outro lado, quando esta prática não está sendo exercida de forma contextualizada e conexa às diretrizes educacionais, favorece o surgimento de problemas em torno de sua efetivação, inclusive a indisciplina, problemática que ganha notoriedade na literatura educacional, sendo discutida nos meios acadêmicos, familiares e até pela mídia, cotidianamente. Este estudo está inserido numa perspectiva qualitativa, desenvolvido através de levantamento bibliográfico e tece algumas discussões empreendidas em torno da indisciplina escolar, pautado nas seguintes bases teóricas- epistemológicas: Garcia (2008), Vasconcelos (2000), Zondonato (2006) A relevância deste estudo está partir da necessidade de reconhecer, educadores o fenômeno da indisciplina escolar como àquele em que está inteiramente ligado a tudo o que diz respeito ao ensino, às práticas, aos objetos, aos condicionantes próprios da aula, da escola, da comunidade e do sistema. Concluímos o estudo mostrando que a indisciplina escolar está ligada em torno de vários contextos: práticas educativas, vínculos afetivos e socioculturais dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Aluno. Indisciplina. Prática Pedagógica. Professor. Sala de Aula.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

É Fato notório que uma das questões mais discutidas na área da educação hoje está relacionada à prática pedagógica do professor e a indisciplina do aluno no espaço da sala de aula, sem dúvida é uma temática que gera muita polêmica. Este é um fator de inquietações tanto nas escolas da rede pública de ensino, como na rede privada de todo o Brasil. Nessa perspectiva, o presente artigo em questão desenvolve a seguinte temática: A prática pedagógica do professor das séries iniciais e suas implicações nas práticas “indisciplinadas” dos educandos.

Diante desta questão comportamental que está ligada à prática pedagógica, urge a necessidade de respondermos à seguinte problemática: Como a prática pedagógica pode influenciar nos comportamentos indisciplinados dos educandos? Esta questão é o objeto de estudo ao qual se pretendeu investigar, num ambiente de convivência mútua diária entre



professor e alunos e a observância da prática do professor das séries iniciais como o mediador do processo ensino-aprendizagem e prepará-lo para as mais diversas categorias de desenvolvimento humano.

Tem como objetivo refletir sobre a prática pedagógica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental e suas implicações em torno das práticas “indisciplinadas” dos educandos em sala de aula. Este trabalho foi desenvolvido através de levantamento bibliográfico, e está descrito numa perspectiva qualitativa, na qual foram explorados materiais que tratam acerca de nosso objeto de estudo em algumas fontes como: *google* acadêmico, retirando monografias, artigos e livros digitais acerca da prática pedagógica e suas implicações com o panorama do fenômeno da indisciplina em sala de aula. Podemos afirmar que se trata de um estudo descritivo, pois ao mesmo tempo que exploramos as análises e discussões, procuramos descrever minuciosamente acerca do fato/ fenômeno estudado.

A instituição escolar é, também, uma instituição social por estar proporcionando ao cidadão um direito fundamental, preparando-os para o pleno desenvolvimento em seus atributos políticos, éticos, estéticos, morais e críticos, seu exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Entretanto, vale ressaltar que os agentes responsáveis pela transformação da educação dos alunos-cidadãos, precisam estar vinculados à prática social, uma vez que estes sujeitos necessitam ter uma visão de mundo e dos valores que fundamentam a sociedade, para que possam construir a sua identidade, moral e o compromisso consigo mesmo.

No âmbito educacional, principalmente nos anos iniciais, etapa em que os discentes ainda estão no início de sua trajetória de vida escolar e precisam de seus educadores para mostrar o mundo a sua volta e tudo aquilo que precisarão para o futuro, os professores são “reflexos” para o comportamento de seus alunos, não somente para a questão comportamental, mais em todo o seu processo de aprendizagem, e esta, precisa tornar significativa para que a prática pedagógica seja sucedida.

A indisciplina no contexto escolar, de acordo com Zondonato (2006, p.18) “não envolve somente características encontradas fora da escola como problemas sociais, sobrevivência precária e baixa qualidade de vida [...]”, a partir do pensamento da autora, é possível ter também outras condições associadas ao contexto, tais como: os conflitos nas relações familiares, mas aspectos envolvidos e desenvolvidos na escola como, por exemplo, a relação professor-aluno; a possibilidade de o cotidiano escolar permeado por um currículo oculto; entre outros fatores.



Muitas vezes, um professor por não conhecer a realidade de vida de seus alunos ou até mesmo não refletir criticamente sobre a sua prática se está condizente ou não para atender as demandas, acaba se tornando um dos principais causadores da indisciplina do aluno em sala de aula.

Segundo Vasconcelos (2000) existe um grande equívoco no enfoque da indisciplina escolar, visto que ainda hoje se relaciona a indisciplina com o conceito de disciplina tradicional, isto é, um aluno que têm bom comportamento, obediência, é dócil e cumpridor de seus deveres.

Todavia, no processo de crescimento e grandes mudanças neste mundo globalizado atual, a função social da escola é formar alunos críticos, participativos, criativos, autônomos e contestadores das arbitrariedades sociais. Com isso, deve proporcionar ao aluno, maior liberdade e sentido de colaborar para a manutenção de um funcionamento da instituição escolar no tocante à aprendizagem em sala de aula.

Segundo Garcia (2008), a indisciplina é constituída como uma das maiores preocupações pedagógicas do momento. É um dos grandes desafios, mas não o único, mas que coloca os educadores dos dias de hoje a repensarem sua própria prática e a relação pedagógica onde esta acontece.

É importante que a escola seja um espaço posto a tornar professores e alunos mais humanos, democráticos, onde se cultive o diálogo e a afetividade, onde se pratique a observação e a garantia dos direitos humanos. Com isso, o que se espera da prática pedagógica e da escola como um todo, é que esta assuma um papel educativo e proporcione através de uma visão sistêmica, a integração de todos os agentes envolvidos no processo, bem como o acesso das novas gerações à herança cultural acumulada, vista como instrumento para desenvolver competências, aguçar sensibilidades e transformar o ser humano.

No entanto, a necessidade de se trabalhar com esta investigação ganha notoriedade na educação e muito repercute, causando polêmicas nas leis educacionais, além de serem motivos grandiosos nas pesquisas de teóricos cujos objetivos estão no melhoramento da prática pedagógica e a sensibilização ao progresso do ensino e aprendizagem.

INDISCIPLINA COMO RESISTÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Um comportamento indisciplinado para muitos estudiosos pode ser conceituado como qualquer ato ou omissão que contraria alguns princípios do regulamento interno ou regras básicas estabelecidas pela escola, pelo professor ou até mesmo pela comunidade à qual o indivíduo pertence, com isto, a indisciplina é uma resposta à autoridade do professor, sem



dúvida.

Dessa forma, o aluno contesta e não se sente confortável porque não está de acordo com as exigências do professor, com os valores que ele pretende impor, com os seus critérios de avaliação, a sua parcialidade. Existe entre o professor e o aluno uma relação desequilibrada. Pois o aluno não aceita o professor ou a sua disciplina que ele impõe, portanto, o professor não consegue motivar o aluno para despertá-lo ou cativá-lo para suas aulas.

Para Aquino (2003) coloca que existe dois grandes motivos da indisciplina do aluno em sala: desmotivação do aluno e o desinteresse pelas aulas, estes, podem ser intrínsecos à aula, tais como problemas familiares, inserção social ou até mesmo a questão pedagógica, excessiva proteção dos pais, carências sociais, forte influência de ídolos violentos, etc. Nestes casos o professor pouco pode fazer. No entanto, existem outras causas que resultam de disfunções entre os alunos e a escola.

Para o autor, se pode colocar que, um aluno indisciplinado pode não ter insucesso, pois não participa da aula, não simpatiza com o professor por sua postura opressora, autoritária ou até mesmo bancária pelo simples fato de ser aquele que se preocupa apenas em transmitir conteúdos e seus alunos armazenem e/ou até pelo uso excessivo de métodos tradicionais escrupulosos, porém, de uma rigorosidade metódica.

As concepções de Aquino (2003, p. 02) mostram que a desmotivação dos alunos e o desinteresse explicitam por aquilo que se pretende ensinar ou qualquer outro comportamento inadequado, por vezes não são mais do que chamadas de atenção ao professor sobre os seus métodos de ensino ou sobre as estratégias de relação à aula. O professor deve ser explícito e justo na negociação do contrato que é feito com os alunos. A alteração das regras entre ambos os sujeitos pode provocar indisciplina.

O aluno traz para a aula os valores e atitudes que foi apreendendo até aquele momento no âmbito familiar. A indisciplina pode ser um reflexo da ausência de condições para uma adequada educação familiar. Daí, se o aluno tem realidade familiar desordenada, fora dos padrões da sociedade, certamente o aluno quando chegar à escola, não obedecerá às regras postas naquele espaço conveniente e não terá limites em suas ações a tornarem-se convictas; é nesse ponto que a ação do professor deveria intervir para melhorar a situação.

Convém ressaltar que se o professor pouco se importa ou nada faz para mudar a situação, e se o aluno chega à sala de aula e ainda encontra o professor autoritário, crítico e desestimulador, certamente este aluno não mudará seu comportamento, gerando assim uma



insatisfação com a presença do educador e pelos seus modos de dar aula. É neste ponto que o docente deve entrar com um processo de reflexão sobre suas ações. Precisa conhecer a realidade e se atualizar. É aqui que o docente se reconhecerá e procurará novos meios para lidar com seus alunos no âmbito da sala de aula.

A indisciplina pode surgir como a alternativa ao seu insucesso escolar. O aluno indisciplinado não gosta de aprender, todavia, abusa do tempo que está inserido em sala de aula para ficar dispersos para o conteúdo e ao professor, além de causar insucesso em seu processo de ensino-aprendizagem, tanto seu quanto dos demais colegas. Isto não se refere exclusivamente às classificações nas disciplinas, mas também em certos valores, que ele pensa serem assumidos pela comunidade, e que o aluno não vê refletido nele (AQUINO, 2003, p.43).

A própria constituição física ou intelectual do aluno pode provocar comportamentos indisciplinados. A imaturidade, a vadiagem, a desatenção, a incapacidade de fixação, o baixo rendimento escolar, a agressividade deve ser pesquisada como sintomas de distúrbios mais profundos (quer fisiológicos, quer emocionais), que é preciso tratar, sem o qual as repressões ou sanções sejam totalmente ineficazes e até contraproducentes.

Há formas de indisciplina surgidas em razão de uma prática pedagógica não sucedida. A conversa entre os alunos pode ser outra forma de indisciplina. Os alunos falam e continuam a falar mesmo depois do professor os chamar à atenção. Se o professor está insatisfeito com as questões sociais em torno de sua profissão, então, por uma falta de ética, vê nos alunos apenas como um depósito de informações prontas e apenas no eixo da assimilação de conteúdos. Se o docente não ensina com prazer, então a aprendizagem de seus alunos não será qualitativa de acordo com as regras do sistema educacional; o professor tem nos alunos apenas como àqueles incapazes e que o “tanto faz aprenderem ou não”, ele está “recebendo seu salário normalmente”.

Assim, se verifica que esta falta de ética e força de vontade de estimular seus alunos a estudar parte para uma situação muito mais complicada, que são fruto do jogo de forças enraizadas para o sucesso da educação. Os alunos ficam mais desmotivados e ficam cientes que “se o professor não está nem aí pra mim, então, vou bagunçar na sala”. Daí, podemos partir para uma reflexão em que é importante o profissional docente repensar o seu papel, não só tomando medidas para punição de seus alunos, mas refletir sobre si mesmo, pois o próprio educador é o principal sujeito define o gênero educacional para seus alunos.

Conforme Aquino (2003) existe um questionamento imensurável acerca deste objeto estudado: Por que a necessidade de conversar nas aulas? Para o autor, os fatos do surgimento



às conversas fora de contexto de sala de aula são basicamente: para relatar assuntos exteriores à sala de aula; para mostrar que faz parte do grupo/turma; para mostrar oposição à autoridade do professor, isto reflete muito na desordem e carência de postura do professor tendo como suporte a questão ética e estética; para esclarecer ou compreender o que o professor acabou de dizer; para mostrar o seu descontentamento com a disciplina e/ou o professor, etc.

É indispensável que o professor reflita sobre sua prática e perceba se existe algum motivo dentro de sua atuação para este comportamento indisciplinar em sala além de e buscar estratégias para utilizarem de forma adequada de acordo com a situação posta a cada aluno. A linguagem e o discurso adequados do professor são instrumentos capazes de alterar alguns comportamentos.

Um professor autoritário, “que manda demais”, pune e não aconselha e às vezes ameaça por algum tipo de comportamento, acaba dificultando a situação. Por isso, é importante refletir e construir estratégias para motivar seus alunos e não o vê-los como incapazes. Partindo desta situação, se pode estabelecer que os alunos ao ingressarem na escola, entram em contato com a cultura própria dessa instituição, são influenciados por ela e podem influenciá-la também. No caso da indisciplina escolar, parece-nos que as expressões de indisciplina acontecem na escola, provavelmente por conflitos e ou divergências entre a cultura do alunado e a cultura da instituição.

Como sabemos os alunos ao ingressarem a escola, tem realidades diferenciadas, não importando qual seja a sua condição econômica ou cultural, mas vêm de criações nas quais os valores muitas vezes, são repassados de forma diferente, incompleta ou fragmentados. Se o aluno chegar com um mau comportamento, fora das regras da escola, então cabe ao corpo docente e outros profissionais que ali trabalham buscar mecanismos, diversas formas para melhorar essa questão do comportamento. A questão da indisciplina é vista como um grande problema na escola, pois precisam de agentes mais capazes para vivenciar esta realidade e educar para a vida social, comportamento ético e manter boas relações com os demais.

Assim, se esclarece ainda, que a indisciplina é apenas a resistência de uma prática pedagógica mal sucedida, pois embora muitos professores trabalhem de forma diferenciada, mas precisam entrar com um processo de reflexão sobre a prática, analisar seus erros ou acertos e atender a demanda de alunos da melhor maneira possível, pois não só os professores devem conhecer a realidade dos alunos, mas, sobretudo, é preciso que cada sujeito da sala de aula procure adaptar-se com as questões cotidianas que ali coexistirem.



Se os alunos detêm de um comportamento fora das regras escolar, certamente é porque apreendeu no convívio humano, foram influenciados por outras pessoas conviventes ou não como em casa, na rua e em outras instituições, então cabe ao profissional docente mudar essa realidade através do planejamento e do refazer de sua prática, pois se sabe que muitas vezes o comportamento dos educandos é mais agravante quando se tem aulas enfadonhas, monótonas e desestimulantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui apontadas devem ser vistas como uma reflexão que por muitas vezes, não existe no interior das escolas, sobretudo ao caráter subjetivo do professor. A indisciplina em sala de aula, surge em decorrência de uma prática pedagógica, muitas vezes, rígidas, pela qual não desperta ou motiva os alunos para a aprendizagem e as diversas interações em sala de aula.

O insucesso da prática pedagógica surge, muitas vezes, como resultado da má conduta ou pelas práticas insatisfatórias de professores, não adianta apenas os agentes escolas manifestarem desejos de insatisfação na rotina das salas de aula somente julgando os alunos e suas famílias, em meio aos laços afetivos ou socioculturais que podem ou não influenciar marcadamente na mudança de comportamentos dos mesmos. Tal ideologia rompe com o paradigma conservador que “os alunos não querem nada” ou “os pais não dão importância para o processo educacional do aluno”. Portanto, tais reflexões nos levam a dinamizar, enquanto pesquisadores e professores sobre os avanços que nossas práticas poderão subsidiar a partir dessa reflexão e dinâmica para a rotina da escola e da sala de aula, mais especificamente.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. *Indisciplina o Contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

GARCIA, Jasmin Antunes. **Indisciplina**. Entrevistadora: Janine Furtado. Curitiba: Programa Plug, RPCTV, 11 mar. 2010b. Disponível em: Acesso em 22 de maio. 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Os desafios da indisciplina em sala de aula na escola**. Série ideias, n. 28. São Paulo: FDE, 2000, p.241.

ZONDONATO, Zilda Lopes. **Indisciplina escolar e a relação professor-aluno: uma análise sobre as óticas moral e institucional**. São Paulo: UNESP, 2006.



CAPÍTULO 5

DOCUMENTO CURRICULAR DE JACUNDÁ - PA: O COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO

Eraldo Pereira Madeiro
Luana Vieira de Souza
Maria Adenilda da Silva

RESUMO

O presente artigo faz uma breve leitura sobre o Componente Curricular Ensino Religioso que vem sendo aplicado no município de Jacundá, tendo como instrumentos norteadores a Carta Magna de 1988, a LDBEN 9.475/97, a BNCC e pareceres que fundamentam o estudo religioso, enquanto parte do processo da formação humana institucionaliza, e que precisa ser reelaborado de forma a se ter visão crítica e reflexiva sobre a abordagem da temática. Pontua-se, sob a égide de Arroyo (2007), Sacristán (2000), Santomé (2013), Libâneo (2004), Levy (1995), Henz (2012), Baumann (1999), Saviani (1987) e Gadotti (1992), a dimensão de um currículo integrado como pressuposto à formação dialógica do ser estudante. Apresenta, ainda, os resultados obtidos após leitura bibliográfica, considerando as potencialidades da formação do ser crítico e reflexivo ao perceber a diversidade da religiosidade como parte ética e cultural da sociedade.

PALAVRAS-CHAVES: BNCC; Documento Curricular; Ensino Religioso.

INTRODUÇÃO

Com o intuito de chegar a uma escolarização plural e laica, superando os obstáculos político-pedagógicos, fez-se necessário a construção de parâmetros específicos reformulando as normativas do Ensino Religioso no país.

Ditada pela Constituição Federal, firmada na LDB 9475/97 (Lei de Diretrizes e Base) e com a alteração da redação do Artigo 33, vedando qualquer forma de proselitismo, o componente curricular, Ensino Religioso, passa a configurar como elemento básico da formação integral. Nos currículos das escolas públicas de Ensino Fundamental predominam-se as características de oferta obrigatória e matrícula facultativa.

Sob a responsabilidade de construção de um documento nacional, em 1997, a FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso), divulga os PCNER (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso). Propostas curriculares, materiais didáticos pedagógicos, cursos de capacitação (inicial e continuada) são elaborados abrangendo as legislações vigentes no país. Após vinte anos, no ano de 2017, a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) passa a ser o instrumento orientador da Educação Básica,



revelando quais são os elementos fundamentais que precisam ser ensinados e aprendidos em cada área do conhecimento dentro das escolas públicas e particulares, de norte a sul do país.

Considerando a trajetória de cada estado, o caráter normativo da BNCC (BRASIL, 2017) torna obrigatória a elaboração, reelaboração ou readequação dos currículos da rede de ensino do sistema municipal de ensino de Jacundá, assim como em todo território nacional.

Em 2018, a SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Jacundá) com seu Documento Curricular (JACUNDÁ, 2018) passa a orientar as escolas do sistema municipal de ensino sobre as propostas curriculares e Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas da rede, contemplando todas as etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando os direitos e objetivos de aprendizagem de todas as pessoas discentes, bem como levando em consideração o contexto local e a articulação do conhecimento escolar à realidade contemporânea.

Esses documentos devem contemplar todas as etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando os direitos e objetivos de aprendizagem de todos os estudantes, bem como levando em consideração o contexto local e a articulação do conhecimento escolar à realidade contemporânea.

Nessa esteira, a fundamentação e organização do Documento Curricular de Jacundá dialogam com os documentos oficiais nacionais e estaduais. No entanto, traz de maneira própria sua base epistemológica centrada na cosmovisão, no conhecimento e na formação integral dos sujeitos. Assim, articula-se sob a vertente da dialética da complexidade e da matriz transdisciplinar.

A escrita do Documento Curricular de Jacundá reforça a necessidade de mudança que a sociedade atual exige frente aos desafios de um cenário plural e de múltiplas linguagens, que se caracterizam por um alto nível de incertezas, complexidades e ambiguidades.

Este trabalho se justifica, na perspectiva da inter-culturalidade, direitos humanos e cultura para a paz, esse ensino articula-se também às dimensões da formação integral do estudante e trata de uma educação “sobre” a religião, diferente da educação “para” a prática religiosa (o que compete às confissões religiosas e vivências familiares). Tem como objetivo investigar o conhecimento religioso enquanto objeto de estudo do componente curricular contribuindo para a formação geral do cidadão, em suas expressões simbólicas e valorativas.

O componente curricular Ensino Religioso será, portanto, o objeto de estudo deste trabalho, assim como as Leis que o regem e os documentos norteadores para seu encaminhamento metodológico e prática educacional. Para tanto, nos aspectos metodológicos,



será realizado levantamentos, análises, descrições, apontamentos e revisão bibliográfica sobre o tema pesquisado.

FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICA

O Ensino Religioso, no contexto atual, como componente curricular foi fundamentado numa releitura religiosa do cotidiano, pois corrobora para o processo de construção do cidadão. Segundo Hoff (2005) o componente curricular compreende os motivos e razões da existência de múltiplas diversidades, expressões culturais e paradigmáticas que se criam e recriam por meio dos seus contextos sócio-cultural, político-educacional, econômico e religioso.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), os documentos norteadores da Educação Básica: LDB 9.475/97, PCNER (BRASIL, 1997), BNCC (BRASIL, 2017), Documento Curricular do Jacundá (JACUNDÁ, 2018) e a cartilha “Diversidade Religiosa e Direitos Humanos” (SEDH, 2004) estão em consonância com os pensamentos de Paulo Freire (1997), o qual referênciava a educação emancipadora e integral.

Os organizadores do PCNER (BRASIL, 1997) tiveram como estratégia a mudança do conceito tradicional de religião como um “religar a Deus” para o sentido de “reler”, ou seja, religião no sentido de releitura. Assim sendo, o conceito de Ensino Religioso ultrapassa a religiosidade, passando para o campo epistemológico e secular.

Arroyo (2007), Sacristán (2000), Santomé (2013), Libâneo (2004), Levy (1995), Henz (2012), Baumann (1999), Saviani (1987) e Gadotti (1992) contextualizam e complementam as reflexões sobre o currículo integrado (totalizante). Eles destacam que o sentido do integrado é o de “catalisar” todas as experiências e a cultura efetiva e/ou em tessitura na instituição para ser capaz de se tornar realidade intencional, na formação dos sujeitos/agentes envolvidos no projeto e no processo educativo. Preconizam ainda as mudanças na sociedade nas últimas décadas, democrática e sensível à diversidade étnica e racial.

As indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas.

Autores como Morin (2005), Capra (2002), Castels (1999), Demo (2002), Hobsbawm (1995), Maturana (2001), Moraes (2015), Nicolescu (2000), Schön (1995) e Prigogine (1996), entre outros, fundamentam e referenciam o documento municipal na perspectiva da visão transdisciplinar, dialética e complexa. Estes autores conduzem a uma inserção permanente no



contexto em que se situa a ação educativa e a presença ativa dos sujeitos e seus sonhos por um mundo justo, igualitário e de reciprocidade na vivência da cidadania.

No campo da dialética da complexidade a integração se dá pelas interdependências e inter-relações entre a organização em seu todo e as funções específicas, entre a teoria e a práxis, as quais são tecidas nas interações entre o pensar e a ação educativa.

As Ciências da Religião reconhecidamente fundamentam teórica e metodologicamente o Componente Curricular de Ensino Religioso, autores como Junqueira (2015), Soares (2010), Passos (2007) e Usarski (2013) referenciam o documento.

Essa abordagem integra as diversas áreas do conhecimento, articula as inúmeras formas de compreensão do mundo e oportuniza a educação transformadora. A concepção de matriz transdisciplinar reconhece o que está entre e além dos componentes curriculares, o conhecimento é contextualizado e dialoga permanentemente com a realidade da pessoa estudante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A conclusão do Documento Curricular de Jacundá ocorreu em setembro de 2019. O documento passou por revisão e foi apresentado à comunidade escolar no mesmo ano, para que, efetivamente, seja colocado em prática a nova concepção teórica.

Neste documento, o Componente Curricular Ensino Religioso difunde o Conhecimento Religioso, buscando sistematizar, analisar e contextualizar as diferentes matrizes religiosas, divididas por suas origens geopolíticas e sociais, que atualmente são redefinidas principalmente pela sua influência cultural.

O diálogo inter-religioso, o respeito às diferenças, a superação de preconceitos e as relações democráticas promovem a formação integral do estudante e endereçam a ação do sujeito que busca saber, ser e aprender com o que apreende ativamente e com as experiências já vividas.

Nas dimensões do SER, PENSAR e AGIR, o Conhecimento Religioso possibilita ao sujeito reflexão sobre a vida, sobre si mesmo e o outro; ao encontrar respostas aos seus questionamentos; a descobrir o sentido da vida com seus pares e o torna um construtor ativo do seu desenvolvimento. Essas dimensões estão em permanente tessitura, relacionando-se e se completando respectivamente.



Este documento curricular, diante das novas necessidades, apresenta à comunidade escolar desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação dos estudantes, propondo um olhar diferenciado, que remete às questões centrais do processo educativo, tais como: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Documento Curricular de Jacundá, dentro do componente de Ensino Religioso, os saberes são tecidos de maneira individual e coletivamente. O processo educativo não se fecha em nenhuma ideia totalitária ou de verdade absoluta, ao contrário, integra os saberes da realidade em movimento (espiral) e transcende na busca do melhor para o ser humano e seu contexto. Assim, permite compreender que todas as manifestações religiosas, místicas e filosóficas apresentam contribuições na formação da diversidade do povo brasileiro, fornecem sentido estético e ético ao mundo das relações humanas.

De acordo com cada ano de escolarização, os objetos de conhecimento são ampliados, avançados e retomados espiralmente. Os “saberes” se articulam com as dimensões do SER, PENSAR, AGIR e suas diversas formas de compreensão. Estes saberes se tornam “objetivos de aprendizagem” significativos e possibilitam o desenvolvimento de especificidades dentro da totalidade, conforme as realidades locais da pessoa estudante.

Enfim, um Currículo aberto, real, integrado, dinâmico e contextualizado. É realimentado constantemente pela dinâmica de estudos, interação com a realidade, autonomia dos sujeitos, tessitura coletiva/pessoal e projeto participativo, o que implica mudanças e retroalimentação permanente. Frente à sistematização, colocou-se à intencionalidade educativa e as necessidades atuais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, G. M. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BAUMANN, Z. Globalização: as consequências humanas. Tradução de Marcus Penchel. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. MEC, SEB, DICEI, 2013.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº: 15/2017, de 15 de dezembro de 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p. 146, 21 de dezembro, 2017.

CAPRA, F. Conexões. Ocultas, ciência para uma vida Sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.

CASTELS, M. Sociedade em Rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DEMO, P. Complexidade e Aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2002.

FONAPER – (Fórum Nacional Permanente do Ensino religioso). Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino religioso. São Paulo: Ave Maria, 1997.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOBBSAWM, E. A Era dos Extremos. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JACUNDÁ. Documento Curricular de Referência. Secretaria Municipal de Educação. Jacundá: SEMED, 2018.

JUNQUEIRA, S. R. A. Ensino Religioso no Brasil. Curitiba: Champagnat, 2015.

LEVY, P. Ideografia Dinâmica. Portugal: Instituto Piaget, 1997.

LIBANEO, J. C. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, M.C; MACEDO, E. Teorias do Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MATURANA, H. Cognição, Ciência e Vida Cotidiano. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MORAES, C. Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas: Papyrus, 2015.

MORIN, A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D.F. (org.) Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, E.; CIURANA E. R.; MOTTA, R. D. Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Tradução de Sandra TrabuccoValenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

NICOLESCU, B. Educação e Transdisciplinaridade. Brasília: Edições Unesco, 2000.

PASSOS, J.D; USARSKI, F. (Orgs.). Compêndio de Ciência da Religião. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013.

PASSOS. J.D. Ensino Religioso: fundamentos e métodos. São Paulo: Paulinas, 2007.

PRIGOGINE, I. O Fim das Certezas; tempo, Caos e as Leis da natureza. São Paulo: UNESP, 1996.

SACRISTÁN, G.J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, T. S. Currículo escolar e justiça social. Porto Alegre: Penso, 2013.



SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, António. (Org.) Os professores e a profissão. Lisboa: Don Quixote, 1995.

SOARES, A.M.L. Religião e Educação: da Ciência da Religião ao Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas, 2010.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/imagens/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 09/07/2019.



CAPÍTULO 6

LITERATURA, LUDICIDADE E CONHECIMENTO: A TERTÚLIA LITERÁRIA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dayana Monteiro Sousa
Gil Derlan Silva Almeida

RESUMO

A Tertúlia Dialógica Literária, fundamentada nos princípios da aprendizagem dialógica e da leitura de clássicos da literatura, apresenta sua relevância neste estudo pelo fato de proporcionar aos leitores o contato com obras que, até então, são canonizadas como de difícil compreensão. Trata-se de uma atividade cultural e educativa com o objetivo de promover uma metodologia inovadora, que advinda da leitura e do conhecimento comum a partir do texto lido, reforça a capacidade do aluno em todos os seus aspectos, tanto crítico, como cognitivo. Desta maneira, este trabalho objetivou refletir sobre o conhecimento da Tertúlia Literária como método de aprendizagem dialógica a fim de despertar nos alunos o gosto pela leitura, permitindo o desenvolvimento de habilidades, por meio da literatura clássica. Enquanto metodologia, utilizou-se pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, analisando textos e revisão de literatura sobre a referida temática. O referencial teórico ancora-se em nomes como Brougère (1995), Feijó (2010), Freire (2007), Macedo (2000), dentre outros que dialogam sobre esse novo tema. A Tertúlia Literária Dialógica, impacta positivamente no desenvolvimento garantindo a legibilidade dos clássicos e permitindo que os alunos se expressem oralmente, contribuindo para sua formação, por meio da aprendizagem instrumental dos conteúdos, através da diversidade cultural e social. Assim, a leitura a partir dos clássicos literários contribui para a ampliação da linguagem oral e escrita, por se tratar de textos que utilizam a norma culta da Língua Portuguesa, contribuindo, também, para a reflexão dos/as leitores e leitoras, na utilização dessa temática para o ensino e aprendizagem dos conteúdos.

PALAVRAS-CHAVE: Tertúlia; Leitura; Literatura; Diálogo.

INTRODUÇÃO

A Tertúlia Literária Dialógica é uma atividade cultural e educativa que consiste em um encontro ao redor da literatura, no qual os participantes leem e debatem, de forma compartilhada, obras clássicas da literatura em uma prática de leitura que vem se desenvolvendo em vários países, em diferentes tipos de entidades, associações de pais, grupos de mulheres, entidades culturais e educativas como forma de superação da exclusão da sociedade por meio do diálogo igualitário. A construção e reconstrução do conhecimento faz parte do cotidiano dos fóruns de discussão que preconizam a busca de novas dimensões e significados para as relações de ensino e aprendizagem (LEDES, 2016).

O processo de alfabetização inclui esforços para compreender profundamente o que é escrita, linguagem, e sua relação com o contexto de falantes, leitores e escritores. Assim



entender a relação entre ler o mundo e suas relações educacionais, em que a biblioteca não é um somente um lugar de colocar livros, mas é considerada um elemento fundamental para melhorar e potencializar a leitura correta do texto em relação ao contexto faz-se primordial nessa nova conjuntura. Através dos princípios da aprendizagem dialógica, promove-se o acesso ao conhecimento histórico, literário e sociológico de diferentes culturas, para, então se promover o acesso à literatura como um direito de todos, independentemente de idade, escolaridade, ocupação. Segundo Pereira, a Tertúlia Literária surgiu como uma metodologia baseada na aprendizagem que:

[...] transforma espaços historicamente antidemocráticos, como as escolas, em espaços democráticos que estimulem a criatividade, a participação e a aprendizagem de conteúdos acadêmicos relevantes para a melhoria da qualidade de vida dos participantes. (PEREIRA, 2019, p. 43).

Isso pressupõe a ideia de que ler envolve compartilhar espaço, construir reflexos e aumentar a motivação para aprender e educar, entendendo a leitura não como um processo individual, mas como um processo coletivo. Dessa forma, pode-se considerar que a formação do professor, seja na educação infantil, nos primeiros anos ou nos anos posteriores, envolve a compreensão de que a linguagem inclui outras formas de expressão, bem como a dimensão estética da literatura.

A Tertúlia Literária se baseia na ideia de que a leitura envolve a partilha do espaço, a construção do pensamento e o aumento da motivação para a aprendizagem e a educação. Muitos alunos, e até alguns educadores, julgam a leitura dos clássicos por serem textos complicados, longe da realidade e de difícil compreensão. A temática, aqui abordada, vem para romper com essa ideia, entendendo que um texto deve ser estudado e interpretado não somente lido sem compreensão. Aprender a ler e escrever não é memorizar cada trecho de uma palavra e repeti-la, mas sim compreender o autor e compartilhar essa experiência de leitura. A Tertúlia não apresenta nenhum obstáculo social ou cultural para a participação, pois é uma atividade gratuita, aberta a todas as pessoas, de diferentes coletivos sociais culturais, inclusive as pessoas que recentemente aprenderam a ler (MELLO, 2003).

Assim, a compreensão leitora se faz não como um processo individual, mas coletivo, promovendo o acesso ao conhecimento e aos diferentes modos de vida, além de ampliar a solidariedade e a convivência entre as pessoas. Explicando a existência da inteligência cultural como a capacidade de aprender coisas diferentes ao longo da vida.

A Tertúlia acontece por meio de diálogos igualitários, em interações, onde se reconhece a inteligência cultural de todos. Essas interações são voltadas para a transformação dos níveis



de conhecimento prévio e dos contextos socioculturais na busca do sucesso de todos. É trabalhando o tema da leitura, discutindo sua importância, explicando a compreensão crítica da alfabetização, relatando e documentando suas experiências de leitura, escrita política e educação, pensando e refletindo sobre sua própria prática, suas experiências pessoais, estimulando a leitura e interpretação de textos que se envolvem as obras clássicas literárias, internacionais ou nacionais.

Desta maneira, este trabalho objetivou aprimorar o conhecimento da Tertúlia Literária como método de aprendizagem dialógica que desperte o gosto pela leitura, permitindo o desenvolvimento de habilidades, por meio da literatura clássica. Nesta prática passa-se a recriar os sentidos de aprender a ler, aprender a escrever e alfabetizar-se, sobretudo aprendendo a ler o mundo, a compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que liga a linguagem e a realidade escolar pautadas na metodologia de aprendizagem das Tertúlias Dialógicas Literárias, tornando-se uma resposta efetiva para a ampliação das práticas leitoras dos sujeitos através da aprendizagem dialógica.

O LÚDICO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A educação em busca de um ensino mais eficiente, aderiu a técnicas prazerosas e inovadoras que cativam o interesse dos alunos, o que se leva a pensar a necessidade de uma nova maneira de levar o conhecimento aos alunos e de inovar técnicas de ensino.

Para os Egípcios, Romanos e Maias, os jogos lúdicos eram tidos como o meio de passar o conhecimento, valores e padrões de vida social aos jovens aprendizes. No Brasil, os portugueses, os negros e os índios foram iniciantes dessa prática lúdica, formando grande parte das brincadeiras e jogos que temos hoje, advindos dos processos de miscigenação. Depois da sua utilização em áreas como as ciências e a matemática, alastraram-se por outras áreas do ensino, como a Educação Física, Medicina, Psicologia, até chegar ao ensino das línguas.

O uso do lúdico na Língua Portuguesa apresenta-se como possibilidade de aprender de forma prática e prazerosa com alunos ativos na construção do conhecimento, onde a aprendizagem acontece de forma prática e real nas relações sociais.

Uma atividade livre, conscientemente tomada como não seria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras” (HUIZINGA, 1980, p. 16).

Alguns teóricos como Antunes (2022), apresentam que os professores de Língua Portuguesa podem se adequar às novas práticas envolvidas no ensino, incorporando no processo



de aprendizagem do aluno essas metodologias com jogos para atingir os objetivos linguísticos a serem alcançados. A riqueza dessas novas práticas desenvolve no aluno a capacidade de ler, escrever, interpretar, bem como memorizar as implicações gramaticais e ortográficas. Além de conscientizar e atender às necessidades de muitos educadores, que se interessam pelo assunto e consideram oportuno o uso de jogos na sala de aula, para combinar diversão e descontração ao conteúdo teórico que se pretende ensinar.

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa requerem novos posicionamentos em relação às práticas de ensino; seja pela discussão crítica dessas práticas, seja pelo envolvimento direto dos professores na construção de alternativas.

É nos processos educativos, e notadamente nas aulas de Língua Materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica da sociedade. É na escola que o aluno deveria encontrar o espaço para as práticas de linguagem que lhe possibilitem interagir na sociedade, nas mais diferentes circunstâncias de uso da língua..." (BRASIL, 2008, p.38).

Percebe-se que as crianças elaboram raciocínio lógico, e melhoram a sua comunicação, desta forma estão socializando e aprendendo significativamente. Os jogos são considerados uma ferramenta importante na transferência de conhecimento. Feijó, afirma que "[...] o brincar é uma necessidade básica da personalidade, física e mental, faz parte das atividades essenciais da humana trazendo a motivação pois, caracteriza-se pela função, potência, espontaneidade e satisfação ". (FEIJÓ, 2010, p. 2). A inserção de práticas lúdicas, atribui ao ensino de Língua Portuguesa um caráter interativo, ou seja, a aula torna-se instigante, ocorre a integração entre a turma, o professor e o conteúdo.

Além disso, há o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita desvinculando-se de práticas tradicionais já saturadas. Do ponto de vista cognitivo e intelectual. Piaget (1987), defende a ludicidade como um fator bastante importante para a saúde mental do ser humano, é um ponto que merece atenção dos pais e educadores.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. [...] Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem, também, algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais." (CHATEAU, Jean, 1954, p. 56)

A brincadeira permite imaginar, criar, fugir da realidade, através de atividades divertidas, criadas em determinadas circunstâncias. É este aspecto que causa o divertimento, que ajuda no desenvolvimento de capacidades físicas, mentais e sociais. Durante muito tempo acreditava-se que a aprendizagem acontecia através da repetição. Atualmente sabe-se que a



aprendizagem ocorre quando acontece a ação facilitadora do professor encontra a busca constante por conhecimento.

A constituição do Brasil (1988), assegura esses direitos no art. 227 à educação e ao lazer as crianças brasileiras. Esse direito está disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que no art. 4º afirma ser:

[...] dever da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização e à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, p.11).

Assim nota-se que o lúdico, o jogo, a brincadeira, o brincar estão estritamente relacionados, e estes se relacionam com o processo de ensino-aprendizagem de muitas áreas do saber, inclusive da Língua Portuguesa. Por isso, pensa-se que essas atividades podem encontrar neste espaço um lugar ativo para agir como uma ferramenta que ajuda o professor na mudança de metodologias para ensinar a referida área. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa Anos Finais do Ensino Fundamental (PCNs) o processo de aprendizagem vai além de um simples estímulo:

A aprendizagem significativa depende de uma motivação intrínseca, isto é, o aluno precisa tomar para si a necessidade e a vontade de aprender. Aquele que estuda apenas para passar de ano, ou para tirar notas, não terá motivos suficientes para empenhar-se em profundidade na aprendizagem. A disposição para a aprendizagem não depende exclusivamente do aluno, demanda que a prática didática garanta condições para que essa atitude favorável se manifeste e prevaleça (BRASIL, 1997, p. 65).

A partir do momento, que o professor traz para sala de aula uma maneira diferenciada de ensinar, isso leva os alunos a terem um novo olhar em relação ao componente curricular e ao processo de ensino. Destarte, há uma grande necessidade em aprimorar as práticas pedagógicas a partir de metodologias diferenciadas com a finalidade de fazer com que o aluno desperte interesse pelas aulas e que esse conhecimento aconteça de maneira prazerosa.

Santos diz que “a ideia de que é preciso que os profissionais de educação reconheçam o real significado do lúdico para aplicá-lo adequadamente, estabelecendo a relação entre o brincar e o aprender a aprender”. (SANTOS, 2008, p. 15). Desse modo, fica evidente que o professor de Língua Portuguesa deve planejar, revisar e até mesmo reelaborar suas atividades, para que haja um bom desempenho da proposta aplicada em sala de aula, para que possa ser algo prazeroso, organizado e que efetivamente contribua para o aprendizado dos discentes.

O objetivo da ludicidade no ensino é sobretudo, fazer com que os professores repensem suas práticas pedagógicas de transmitir informação, bem como suas formas ultrapassadas ainda tão evidente nas escolas, e que possam ser competentes pesquisadores de forma a adotarem uma



postura diferente da tradicional frente a produção de conhecimento. Uma aula ludicamente inspirada não é necessariamente aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos e no papel do aluno. Antunes, afirma que:

O jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno como todo pequeno animal adora jogar e joga sempre e principalmente sozinho e desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social. O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve, enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulado e avaliador da aprendizagem. (ANTUNES, 1999, p. 16).

Segundo Matencio (2001), paralelo às atividades de ensino, premeditação e elaboração de projetos educativos, é preciso incluir programas e atividades que ampliem a formação de professores e melhorem a qualidade da interação em sala de aula, passando de uma ação monóloga para uma ação dialógica. O aluno chega à escola com excessos de estímulos visuais e sonoros, produzidos pela TV, pelo rádio, pela internet, por *games*. Enfim, com uma velocidade de informação tão grande que o obriga a pensar quase que instantaneamente.

É neste sentido que ele defende que as atividades lúdicas estão, nos nossos dias, a serem exigidas nas práticas pedagógica dos professores, como um meio de ensinar sem criar nos alunos a antipatia pela disciplina a ser ensinada. Hoje, os professores enfrentam o grande desafio de prender a atenção de seus alunos, que vivem rodeados por uma infinidade de recursos tecnológicos. Brougère, afirma que:

“A televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, sua cultura lúdica”, não só a televisão, mas percebemos que inúmeros meios tecnológicos têm ocupado um papel influenciador na vida das crianças, interferindo no espaço, no tempo e na relação dos pais com seus filhos, e, conseqüentemente, em seus momentos de interação em sala de aula. (BROUGÈRE, 1995, p. 50).

A educação lúdica está distante de ser algo ingênuo que tem como objetivo diminuir o tempo da aula com brincadeiras e diversão. Ela é mais uma opção de apresentação de conteúdo aos alunos, está sempre ligada ao conhecimento, auxiliando na elaboração do pensamento coletivo. Na escola lúdica, o aluno sente prazer em frequentá-la, em poder aprender coisas novas relacionando-as a seu mundo. O papel do professor pesquisador é de fundamental importância nesse processo, este trabalho pode ser feito através de leituras, cursos, entrevistas, palestras, dentre outros, pois é nessa constante busca por conhecimento que acha embasamento teórico para enfrentar o novo através de um caminho seguro.



O lúdico deve estar presentes na sala de aula, não apenas como um preenchimento do tempo da aula ou modismo. Este devem estar devidamente associado aos conteúdos e aos objetivos da aprendizagem, auxiliando a parte teórica, tornando o ensino mais prazeroso e dinamizando o trabalho dos profissionais da área da educação.

Em contato com atividade lúdica o aluno se envolve, compartilha experiência e constrói relacionamentos. Por meio do brincar, tem-se a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais para sua futura formação profissional, com atenção, emoção, hábitos de concentração e desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e linguísticas. A escola deve ver o lúdico como um parceiro e utilizá-lo amplamente para promover o desenvolvimento dos alunos.

Macedo (2000), é bem claro ao afirmar que a proposta de um trabalho com jogos não pode ser entendida como um receituário de bolo, que deva ser seguido fielmente por quem o utiliza. A ideia é propor algo de referencial, podendo ser modificado e adaptado à prática pedagógica, de acordo com as necessidades de cada professor, e que os jogos sejam, sobretudo, transformados em material de estudo e ensino, bem como aprendizagem e produção de conhecimento na Língua Portuguesa facilitando a compressão e aprendizagem dessa disciplina de maneira prazerosa.

SOBRE O CONCEITO DE TERTÚLIA LITERÁRIA

A Tertúlia Literária é uma prática de leitura dialógica que consiste em um encontro ao redor da literatura, no qual os participantes leem e debatem, de forma compartilhada, obras clássicas da literatura. Não se pretende descobrir nem analisar aquilo que o autor ou autora de uma determinada obra quer dizer em seus textos, mas, sim, promover uma reflexão a partir das diferentes e possíveis interpretações que derivam de um mesmo texto.

Em Barcelona, 1978 na escola de adultos La Verneda Sant Martí. Um grupo de educadores, liderados por Ramón Flecha, estabeleceu a Tertúlia dialógica como uma atividade cultural e educativa que acabou se espalhando pelo mundo. A Confederação de Federações Culturais e Educativas pela Educação Democrática de Pessoas Adultas (CONFAPEA) através lema de criar “1001 Tertúlias Literárias Dialógicas” foi o grande responsável pela difusão e promoção desta atividade provendo intercâmbios, projetos literários de Tertúlias e conferências de diálogo, reunindo centenas de pessoas para compartilhar suas experiências e que sonham que a literatura clássica possa alcançar crianças, jovens e todas as pessoas, pessoas em todos os lugares. Entretanto, Kushimoto (2017) ousou trabalhar a literatura dos e com os excluídos.



Defendendo a tese que “o homem tem no seu falar um mundo naturalmente poético e, por vezes por ele mesmo desconhecido”. (KUSHIMOTO, 2017, p. 56). Com a diversidade de vozes é possível construir não só a compreensão dos significados do texto, mas também impressões jamais pensadas na reflexão individual.

O Núcleo de Pesquisa e Ação Social e Educação (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSC) é o responsável por desenvolver a Tertúlia Dialógica no Brasil. Esse núcleo é formado por pessoas de diferentes áreas do conhecimento e criado com base em estudos realizados no Centro de Pesquisas Sociais e Educacionais (CREA), da Universidade de Barcelona. Onde, são desenvolvidas atividades de investigação, ensino e divulgação tendo em conta diversas práticas socioeducativas, com o objetivo de contribuir para superação social, cultural e educativa.

Segundo Mello (2002), o NIASE, foi responsável por iniciar os grupos de Tertúlia com os seguintes objetivos: Promover o encontro de diferentes pessoas com obras de tradição clássica, internacional ou nacional; Incentivar o diálogo e a reflexão em torno da obra e dos temas abordados; Estimular o acesso ao conhecimento e aos diferentes modos de vida, entre as pessoas; Revelar a inteligência cultural com a capacidade de aprender coisas ao longo da vida; Contribuir na criação de sentido de atividade cultural de leitura, como direito de todos.

Além disso, entende-se que a literatura deve ser lida por todas as pessoas e não apenas por um determinado grupo social. A leitura dialógica, longe de ser apresentada como a solução para todos os problemas, está sendo indicada como uma possível alternativa, a partir do conhecimento de nova forma de se conceber a leitura, pois, na modalidade aqui focalizada, leitura de crianças e jovens na escola, centra seu objetivo num processo mais amplo, que engloba a socialização na leitura e a criação de sentido sobre a cultura de crianças, jovens e pessoas adultas do entorno dos ambientes de educação. As Tertúlias são desenvolvidas em diferentes campos como: A Tertúlia Dialógica Musical: Os participantes escutam e comentam uma peça de música clássica, como As óperas de Mozart, os concertos de Beethoven entre outros. Tertúlia Dialógica de Artes: Os participantes dialogam sobre obras de arte de grandes clássicos como Picasso, Van Gogh. Tertúlia Dialógica Científicas: Fortalecem o diálogo entre ciência e sociedade, os participantes, buscam informações e discutir os grandes mistérios debatidos pela ciência. Tertúlia Dialógica Pedagógicas: Os participantes leem e discutem as obras originais mais relevantes para a educação: Lev Vygotsky, Paulo Freire, entre outros autores.



Dall’Alba (2002), afirma que, “a leitura é um instrumento essencial para o conhecimento da linguagem, das pessoas e do mundo” (DALL’ALBA, 2002, p. 45). A escola, dentre outros espaços, deve incentivar a leitura, pois é o único lugar de contato com os livros para alguns alunos, ela modifica o mundo de forma a torná-lo mais compreensível. Não se deve cortar ou limitar a vontade que os alunos têm de ler, e sim incentivar de maneira criativa, para que o aluno se sinta motivado a ler, seja pela história, capa, ou pelos efeitos que o livro traz, o importante é deixar o aluno sentir a emoção de possuir uma história em suas mãos.

O projeto Tertúlia Literária, a partir de uma perspectiva de leitura dialógica, concebe a prática da leitura literária como uma atividade propícia ao estabelecimento de relações intersubjetivas, favorecendo a ampliação da circulação de textos escritos e a promoção de experiências diversificadas entre leitores. A formação do leitor literário é tarefa urgente e complexa, cujo êxito depende em grande medida da familiaridade que os professores têm com a literatura. O repertório cultural e as experiências de leitura dos professores são elementos decisivos para a garantia de uma mediação mais apropriada, capaz de aproximar as crianças dos livros de literatura e proporcionar-lhes uma trajetória de formação como leitores eficientes na língua portuguesa.

Estimular a leitura a partir dos clássicos literários contribui para a ampliação da linguagem oral e escrita, por se tratar de textos que utilizam a norma culta da língua, diferentemente de muitos fragmentos de textos presentes em livros didáticos e que apresentam uma linguagem, muitas vezes, infantilizada ou que não contribuem para desenvolver a criticidade e o vocabulário dos educandos.

Ao proporcionar o contato das crianças e adolescentes com os livros de literatura clássica, cria-se a oportunidade de aproximação com a grande tradição literária, com as histórias de que somos feitos, afirma Machado (2002). Se, por vezes, alegam que a literatura clássica é restrita a poucos, geralmente as crianças e adolescentes não estão inseridas neste grupo de favorecidos, pois, como ainda estão num processo de amadurecimento e criação de repertório, são vistas como incapazes de captar a essência dessas obras.

A Tertúlia Literária Dialógica é de grande importância na aprendizagem da Língua Portuguesa não só, por aproximar à literatura clássica, mas por estimular o diálogo e a troca de interpretações, construindo o conhecimento comum a partir do texto lido, fortalecendo a leitura crítica e a compreensão leitora, por meio do aprimoramento das habilidades cognitivas associadas à leitura. Com melhorias na aprendizagem e compreensão geral da leitura, em



aspectos como vocabulário, ortografia, fatos históricos, narrativas e muito mais. O diálogo aumenta a capacidade de comunicação, além de respeitar as opiniões dos outros, como forma de expressar seus próprios pensamentos e argumentos.

Desse modo, a leitura dos clássicos universais ajuda-nos a compreender a cultura e a sociedade, a refletir sobre o mundo e a compreender a história. As obras clássicas proporcionam a experiência de entrar em contato com as referências culturais mais importantes do mundo, e construir conhecimento compartilhado que transcende seu argumento, ligando-se a questões, debates e problemáticas atuais, potenciando uma reflexão crítica sobre aspectos relacionados com as nossas vivências.

A utilização da Tertúlia pressupõe que o professor considere a autonomia e a livre expressão dos seus alunos, entendendo que deles sairão questionamentos e interpretações diversas para a construção do conhecimento plural. Contudo, a prática da Tertúlia nos mostra que é possível contemplar a todos, pois ela aproxima quem se sente excluído e incapaz de ler um livro clássico e de interpretá-lo.

TERTÚLIA COMO METODOLOGIA NA LÍNGUA PORTUGUESA

No processo de ensino e de aprendizagem, os alunos participantes da Tertúlia Literária aprendem, por meio do diálogo, a não se adaptar ao mundo, mas a inserir-se nele, como afirma Freire (2007). O trabalho com as Tertúlias literárias na Língua Portuguesa é uma metodologia para auxiliar na formação do cidadão crítico, ativo e consciente que tanto se busca. É crescente a necessidade de saber ouvir e intervir corretamente em inúmeras situações de vida, bem como compreender o papel da escola enquanto agente formador e transformador é crucial.

A história mostra as grandes transformações que ocorreram com o surgimento da cultura escrita e, para a sociedade contemporânea, essa cultura é extremamente valorizada. Assim, considerando que a escrita está presente em todos os ambientes que nos cercam, Mello e Farias afirmam que dominar essa linguagem é, para os dias atuais, “[...] um atestado de superioridade intelectual.” (MELLO e FARIAS, 2007, p. 55).

A Tertúlia Literária é uma atividade que está sendo desenvolvida em vários países, em diferentes tipos de entidades, como escolas de pessoas adultas, associações de mães e pais, grupos de mulheres, entidades culturais e educativas como forma de superação de exclusão social pelo diálogo. Não apresenta nenhum obstáculo social ou cultural para a participação, pois é uma atividade gratuita, aberta a todas as pessoas, de diferentes coletivos sociais culturais, inclusive as pessoas que recentemente aprenderam a ler (MELLO, 2003).



Os princípios da aprendizagem na Tertúlia Literária Dialógica são o diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade da diferença. O diálogo igualitário torna-se, essencial este princípio é a base da nossa reflexão, que exige o desenvolvimento de relações regidas pela ideia de unidade da tomada de decisão partilhada.

Segundo Mello e Farias (2010, p.58), a dinâmica da Tertúlia funciona da seguinte forma: É selecionado o livro para ler, que faz parte dos clássicos literários, o número de páginas ou capítulos a serem lidos até a próxima aula em que a leitura será feita individualmente. Assim, os participantes selecionam um trecho ou uma ideia que capte sua atenção e a separam para compartilhar no dia do encontro; O moderador pode ser ou não o professor, mas é o responsável por organizar as falas por sua vez para promover a participação de todos. Quando a discussão começa, quem quiser falar levanta a mão, garantindo assim o diálogo igualitário. Os leitores apresentarão suas leituras e comentários, explicando por que escolheram, estabelecendo questões relacionadas à vida ou outras leituras que terminaram de ler, outros colegas podem acrescentar comentários, concordando ou discordando do que foi dito sem desrespeitar o anterior.

Os critérios básicos para a realização da Tertúlia primeiramente são: selecionar livros que sejam clássicos da literatura e que contribuam e reflitam em aspectos da sociedade. Com obras como, *Orgulho e preconceito*, Jane Austen ou *As Aventuras de Oliver Twist* de Charles Dickens, *O Cortiço*, Aluísio Azevedo em que alunos possam refletir sobre relacionamentos, pobreza, infância, justiça entre outros. Outro critério básico é estimular a participação de todos, independente do grau de escolaridade, pois todos têm capacidade de agir, refletir e demonstrar a inteligência cultural associada a seus contextos específicos, incluindo conhecimento acadêmico, prático e midiático, favorecendo uma troca rica de conhecimento e estimulando a construção de novos significados.

Machado (2002), entende que trabalhar com a literatura clássica é sempre importante, pois tais obras eternizaram questões que perpassam o tempo e a história, como: amor, morte, solidão, guerra, paz etc., havendo, por meio da leitura, possibilidades constantes de novas descobertas. Sobre a origem do uso do termo clássico para se referir a escritores notáveis, Curtius afirma que:

Os filólogos alexandrinos foram os primeiros a preparar uma seleção da literatura antiga como matéria de leitura para as escolas de gramática. A terminologia para a classificação da literatura de acordo com as formas é hesitante. [...] É igualmente hesitante o termo que designa —autores modelares. Entre os alexandrinos são



chamados —os aceitos [...]. Era preciso achar uma palavra nova e conveniente. Só muito mais tarde, porém, e apenas uma única vez aparece o nome *classicus*: em Aulo Gélíio51 (CURTIUS, 2013, p. 311).

O estudo das obras clássicas é de grande importância na Língua Portuguesa, pois, representam grandes temas, independentemente da época e da cultura, trazendo reflexão, em textos que, rompem uma forma escrita e inauguram uma nova, sendo inspiração para música, cinema, arte, entre outras áreas. São obras amplamente reconhecidas pela contribuição cultural e social. Por isso, aumenta, as expectativas, transformando o ambiente e abrindo as portas para a reflexão acadêmica. Nos PCNs de Língua Portuguesa (1997), é clara a orientação de que a aprendizagem da leitura e escrita precisa acontecer com bons materiais, já que:

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura (BRASIL, 1997, p. 29).

Constata-se, assim, que os alunos precisam ter contato com textos que não sejam somente os que estão presentes nos livros didáticos, mas que possam manusear e fazer leituras de outros que não apresentem este caráter único. Apresentar aos alunos uma variedade de textos que circulem na sociedade, ensinando-os a criá-los e interpretá-los, faz-se, também com a inclusão de textos de diversos temas, com os quais se deparam sistematicamente no cotidiano escolar, a fim de que se encontrem formas de desenvolver a capacidade de ação construtiva e transformadora.

É necessário que se possa conversar, interpretar, discutir, se opor e debater ideias, com base na aprendizagem dialógica, desenvolvendo uma atitude confiante, capacidade de interação e capacidade de respeitar o outro. Colocando o aprendizado em intervenções reais, pois alunos que entendem o mundo atual são cidadãos participativos, pensantes, que sabem claramente seus direitos e obrigações, sabendo fazer uso de diferentes recursos para adquirir e construir conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se neste trabalho propor uma reflexão acerca da importância do uso e estudo das Tertúlias Literárias, como metodologia para a formação de alunos leitores a partir de uma leitura dialógica. A utilização da Tertúlia Dialógica Literária no ensino permite ver como a aprendizagem dos clássicos literários pode acontecer de forma prática e prazerosa, onde os alunos são participativos e ativos na construção do conhecimento. Nesse caso, a literatura mostra-se possível de ser aprendida de forma prática, visto que ela se dá por meios práticos e reais nas relações sociais.



Após a análise, identifica-se que a leitura desenvolvida na Tertúlia contribui para o desenvolvimento da oralidade, pois se baseia no diálogo igualitário; para ampliar o vocabulário do aluno implicando diretamente no desenvolvimento da leitura e da escrita; contribuindo também para que os alunos conheçam diferentes gêneros textuais que são utilizados na sociedade, sempre reiterando que essas contribuições estão atreladas à leitura de clássicos da literatura universal.

A leitura de textos literários contribui para o desenvolvimento das pessoas em diferentes aspectos que começam no artístico e cultural e se estendem pelo social, político, cognitivo e sensorial. Nesse sentido, é preciso, pois, compreendermos sobre o que de fato significa e a que se propõe o trabalho com a leitura literária na escola. Estimular a leitura a partir dos clássicos literários contribui para a ampliação da linguagem oral e escrita, por se tratar de textos que utilizam a norma culta da Língua Portuguesa e apresentam as diversas características já elencadas anteriormente. Concluindo, as considerações que essas obras, estejam presentes nas atividades escolares de forma agradável, pois, da mesma forma que só se aprende a ler lendo, para gostar de ler obras clássicas, é preciso ter contato com tais textos.

Refletindo nos aspectos transformadores da educação, centrados na abordagem dialógica, e apresentando alternativas práticas para o professor no contexto do uso das tecnologias recentes, espera-se que se possa cumprir seu objetivo de contribuir para inspirar visões e ideias que melhorem continuamente, rompendo com a ideia de que as obras clássicas literárias são de difícil entendimento, mas que expressem ideais que lhes permitam conhecer inúmeras formas de ler o mundo; e fazer isso dialogicamente na Tertúlia Dialógica Literária é privilégio que merece ser compartilhado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. C.; O lúdico como ferramenta didática e o seu uso no ensino de língua portuguesa. *Revista de Educação e Cultura*. v. 5. 123-143, 2022. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_48_1490045656.pdf>. Acesso em: 10 março. 2022.

BRASIL, Governo Federal do. *Plano Nacional do Livro Leitura*, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.



BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o *Estatuto da Criança e Adolescente* e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acessado em 07 de março 2019.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1954.

CURTIUS, E.R; A paisagem ideal. In: _____. *Literatura europeia e Idade Média latina*. São Paulo: HUCITEC/EDUSP, 2013. p. 241-261.

DALL'ALBA, E. *A importância da leitura*. Revista do Curso de Administração da Faculdade da Serra Gaúcha, Caxias do Sul, v. 2, n. 2, p. 51-56, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/60745/1/2019_eve_rdescarneiro.pdf> Acesso em 30 de junho 2022.

FEIJÓ, M. *O prazer da leitura: como a adaptação de clássicos ajuda a formar leitores*. São Paulo: Editora Ática, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, T.M. *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Ed. Cortez, 2017.

LEDES, M. I. N; *Tertúlia: uma metodologia inovadora na formação de professores de educação básica*. Nova fronteira. São Paulo- SP. 2016.

MACEDO, L. de et al. *Aprendendo com jogos e situações problema*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MACHADO, M.M. *O brinquedo – Sucata e a criança: A importância do brincar atividades e materiais*. 5ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MATENCIO, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MELLO, R. O; A ludicidade no ensino de língua portuguesa nas séries finais. Unoesc & Ciência ACHS, Revista *Joaçaba*, v. 5 2002. (n.2). p.181-190. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/5512/pdf_41>. Acesso em: 2 abril. 2022.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. In: *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603> 2010. Acesso em: 26 jul. 2016.

PEREIRA, J.M. *Ciência, raça e literatura: tertúlia dialógica científica nas oficinas do Proemi*. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019. Disponível em: <<http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/935>>. Acesso em: 16 abril. 2022.



PIAGET, J. *A psicologia da criança*. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

SANTOS, S.M.P. *Educação, arte e jogo*. Petrópolis: Vozes. 2008.



CAPÍTULO 7

SALVAGUARDA DE PATRIMÔNIO EDUCATIVO: OS ACERVOS ESCOLARES COMO FONTES PARA A PESQUISA HISTORIOGRÁFICA

**Iracema Campos Cusati
Raphael Campos Cusati
Neide Elisa Portes dos Santos
Jailson Ferreira da Silva
Cícero Barbosa de Sousa**

RESUMO

Os acervos escolares guardam a memória da educação e são fontes para a pesquisa histórica, porém nem sempre se encontram preservados. O projeto de extensão que se desenvolve na Universidade de Pernambuco – UPE Campus Petrolina, desde 2016, se justifica no trabalho com as escolas envolvidas e na organização dos artefatos e arquivos que, digitalizados e catalogados, retratam a história da educação. Tem como objetivo geral organizar os arquivos escolares para que se tornem fontes de estudo sobre práticas e teorias àqueles que se dedicam a compreender a educação seja ela global ou guetorizada. No desenvolvimento das atividades extensionistas, além do trabalho em campo, são realizadas oficinas destinadas a professores e estudantes da Universidade e da Educação Básica com o objetivo de instrumentalizá-los em pequenos reparos e conscientizá-los da necessidade de conservar arquivos escolares, pois estes guardam repertório cultural e educacional essencial à preservação da memória escolar. A metodologia adotada foi análise documental e bibliográfica com a intenção de contribuir com propostas de intervenção. Com a catalogação dos documentos foi possível acompanhar o histórico das escolas bem como o acesso aos documentos digitalizados que, enquanto fontes de informação, balizam a pesquisa e a evolução das ações de extensão. Conclui-se que o projeto propicia organizar acervos escolares, sistematizar fontes documentais, publicizar dados e estreitar as relações entre a Universidade e a Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Acervos escolares, História da Educação, Conservação, Preservação de documentos, Artefatos.

INTRODUÇÃO

A utilização das fontes provenientes dos arquivos escolares nem sempre é tarefa fácil, seja pela inexistência destes registros, seja pelo desconhecimento dos acervos existentes e até pelos fatores que levam à degradação dos documentos em suporte papel e perda de seu contexto, dificultando a pesquisa documental. No entanto, existem múltiplas questões pertinentes que se colocam quando se foca na educação básica e na construção da cidadania.

Os conceitos de Jacques Lê Goff (2016) sobre a história e os artefatos que fazem parte do patrimônio cultural da instituição escolar permitem considerar os documentos igualados a



monumentos e percebidos como objetos impregnados de memória de indivíduos e de uma sociedade.

O projeto de extensão que se desenvolve na Universidade do Estado de Pernambuco – UPE Campus Petrolina desde 2016 aborda tema recorrente entre aqueles que se dedicam a pesquisa histórica em educação, a preservação de arquivos escolares, que tem se constituído como um problema que reflete não somente a ausência de políticas públicas para esse setor, como ainda evidencia um traço cultural por parte de dirigentes e educadores de não valorização da documentação escolar como repositório da memória educativa.

A comunidade escolar dos municípios de Petrolina, Juazeiro, Orocó, Santa Maria da Boa Vista, Cabrobó e Lagoa Grande tem sido contemplada duplamente com oficinas de conscientização sobre a Preservação de documentos escolares bem como instrumentalização para a conservação e preservação de livros e demais documentos que necessitam de pequenos reparos e restauração. O trabalho realizado de forma sistemática envolve 5 (cinco) etapas: levantamento e organização dos arquivos, higienização, restauração (pequenos reparos), digitalização e catalogação dos documentos escolares.

As atividades de extensão são acompanhadas de forma sistemática e contínua, por meio de registro da frequência e acompanhamento *in loco*, bem como em reuniões de avaliação específicas na UPE quando documentos bastante danificados são tratados e restaurados.

O relato das ações de extensão neste texto tem a intenção de analisar a contribuição dos acervos escolares como fonte de pesquisa histórica sobre a memória das escolas bem como disseminar a relevância da disponibilização dos documentos digitalizados que, além de fontes de informação, atendem às demandas de acesso a dados e informações necessários ao cidadão em pleno exercício de suas funções na sociedade.

A necessidade e o momento vivido pelo meio educacional propiciam aliar teoria à prática, e têm motivado vários projetos e iniciativas que visam estabelecer conexões possíveis para tornar o trabalho educativo conectado às demandas sociais locais e globais. Pautado nessas premissas o presente estudo se justifica, no atual cenário social, político e econômico, uma vez que ampliará o trabalho e a pesquisa respaldada na teoria, na prática e na organização dos acervos digitais que são considerados espaços de mediação de sentidos e memória.

Por meio dos arquivos e das informações cunhadas nos documentos escolares pode-se compreender “os vários discursos produzidos pelos actores educativos – professores, alunos,



funcionários e autoridades locais e nacionais –, pois têm representações diversas sobre a escola” (MOGARRO, 2005, p.104).

Podem ser considerados artefatos dotados de historicidade e, por isso, fontes orais, cadernos de anotações dos professores, cadernos escolares de alunos, desenhos, recortes de jornal, antigos livros didáticos e fotos nos interessam nesse projeto por serem lugares de pesquisa e produção de conhecimentos.

Essas fontes de informação, tão importantes para a História da Educação, demandam cuidado e atenção aos contextos educativos e culturais em que foram produzidos pois são representações da memória.

Em contato com acervos escolares, os estudantes que participam de pesquisa e extensão têm a possibilidade de questionar e criar novos saberes a partir do diálogo com as fontes, rompendo com uma visão linear da história, relativizando suas verdades e problematizando conceitos, muitas vezes consolidados e veiculados em materiais didáticos. Logo, a história estará sempre em construção em função dos questionamentos e da perspectiva de uma nova história.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia que norteou o projeto de extensão e que norteia a feitura deste capítulo se desenvolveu por meio de análise documental e bibliográfica das ações realizadas em prol da preservação e salvaguarda da memória e do patrimônio educativo, pois segundo Le Goff (2003, p. 537-538):

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e [...] o ensinamento [...] que ele traz deve ser em primeiro lugar analisado, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. (LE GOFF, 2003, p. 537-538).

Documento, na acepção de Le Goff (1978), é resultado de uma compilação (consciente ou não) de uma determinada sociedade, que elimina, mantém, preserva e salvaguarda seu patrimônio.

Vale destacar que um arquivo permanente não se constrói por acaso e o arquivo escolar, guardião da documentação que gerencia o fluxo da informação das atividades do cotidiano da escola, teve seu principal registro ao longo do tempo em suporte papel. O arquivo permanente



é considerado o local onde os documentos terão uma conservação definitiva e os documentos de arquivo permanente desempenham significativo papel na preservação da memória social e na construção da identidade de uma sociedade.

Como bem descreveu Azevedo Netto (2008, p. 12):

A “memória” está transpassada por um universo simbólico dos mais significativos, mediante um processo de representação no qual são criados referentes para sua cristalização nas consciências, quer individuais quer coletivas, aproximando-a da noção de identidade. (AZEVEDO NETTO, 2008, p. 12).

Por isto, valorizar as condições societárias, aspectos vinculados aos direitos humanos e capital social, entre outros, mobiliza uma ação cidadã que, na atualidade, promove ganhos para a coletividade, tais como a recuperação de espaços públicos, o aprimoramento de serviços sociais e a melhoria da qualidade de vida da comunidade que se articula em redes de ações sociais.

As escolas, instituições especiais da sociedade moderna, se configuram por processos, normas, valores, rituais, formas de pensamento e diferentes organizações sociais. Como aponta Nóvoa (1998, p. 16): “As escolas são instituições de um tipo particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (...) que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta.”

O contexto que abarca o projeto de extensão desenvolvido constituía da intenção de colocar em destaque os materiais escolares com a pretensão de reconstruir a história da educação e dar sentido às normas, valores e práticas de cada escola a partir de sua cotidianidade.

Logo, é importante destacar também que a documentação digitalizada facilitará a busca da informação mais rápida sendo possível estender a vida útil dos documentos e historicização de seus contextos de criação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como dimensão deste capítulo, o que se pretendeu foi fazer um enaltecimento crítico da importância de conservação das fontes de informação e conhecimento para pesquisas históricas, por meio da apresentação e destaque dos arquivos escolares que, preservados e digitalizados, conferem autonomia ao cidadão e a busca de sua inclusão no mundo, seja social, cultural e laboral.

De fato, os acervos escolares possibilitam o enriquecimento de pesquisas historiográficas no âmbito educativo como também significam possibilidades de conservação e valorização do patrimônio escolar, por isso se constituem como lugares de memória (NORA,



1993). Ainda segundo o pesquisador Nora (1993) os acervos escolares significam também possibilidades de exposição e tratamento das fontes museológicas, iconográficas e arquivísticas que fortaleceram determinada cultura, muitas vezes silenciada, e ou aspectos esquecidos que, por meio da salvaguarda e permanência da preservação dessas fontes, podem subsidiar pesquisas e reflexões no campo da História da Educação.

“Tudo o que é chamado hoje de memória não é, portanto, memória, mas já história. [...]. A necessidade de memória é uma necessidade da história.” (NORA, 1993, p. 14). Logo, produzir arquivo é então condição imperativa diante das inúmeras possibilidades de sua exploração. Porém, o “arquivo muda de sentido e de ‘status’ [...]. Ele dubla o vivido, que se desenvolve, muitas vezes, em função de seu próprio registro.” (NORA, 1993, p. 16).

A questão da globalização, explica que o conhecimento e suas fontes podem ser considerados consumível, neste caso o aluno, o professor, a escola e o pesquisador. Skovsmose (2005) refere à guetorização como um aspecto da globalização da sociedade, cujo intuito é ressaltar que o conhecimento é um bem que pode criar grupos e por meio da informação e da pesquisa podem ser usados como um filtro tanto para incluir como excluir o cidadão.

A globalização pretende unificar currículos e práticas, visando instrumentalizar o cidadão e partilhar ideias que influenciam na economia, na política, nas ciências, nos hábitos de vida e nas formas de expressão tendo como ponto de partida o local onde se vive.

D’Ambrósio (2004, p. 32-33) defende que, em virtude da complexidade da sociedade moderna, “um sistema de conhecimento só se justifica quando é validado pela sua incorporação às práticas sociais” e seus resultados “só podem ser aquilatados através do comportamento individual e social, que resultou da passagem pelo sistema”. O conhecimento tem sido trabalhado nas escolas dentro de um conjunto de valores que ora se sustentam no senso comum modificando progressivamente e eliminando ora incorporando novas informações.

Os autores que ancoram este trabalho salientam os enormes desafios relativos à conservação e cuidado de documentos que, de diversas formas, tratam da realidade educacional. Dialogando com a história, a museologia e áreas afins, o aporte teórico selecionado é composto pelos autores Le Goff, Ginzburg, Viñao Frago e Julia que discutem a importância de uma política pública de preservação dos acervos escolares; a conservação e catalogação desses documentos, a sua natureza e as potencialidades para a investigação no campo da educação.

Conforme afirmação de Julia (2001) e Viñao Frago (1995, 1998), estudar as práticas escolares e cotidianas possibilitam um outro olhar sobre os aspectos internos da instituição de



ensino, tais como: o espaço físico, o tempo escolar e as práticas discursivas; enfim, um estudo de sobre a “cultura escolar” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68). Do mesmo modo, amplia a discussão, o debate, a forma e a maneira de ver, sentir e escrever a história da educação.

Viñao Frago (1998) concebe a cultura escolar como o conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da instituição de ensino. Os sujeitos e suas práticas são, portanto, elementos basilares para o entendimento da cultura escolar.

Em geral, os documentos de caráter oficial são mais conservados e valorizados garantindo a manutenção da memória institucional em detrimento da preservação de uma cultura escolar. Porém, outros documentos de caráter iconográfico também são fontes relevantes, independentemente de seu valor intrínseco, uma vez que são imprescindíveis para recontar aspectos de uma educação pretérita.

As atividades escolares apresentam indícios dos saberes, dos valores morais, éticos e das condutas que circulam no cotidiano educacional e que expressam culturas e representações dos seus atores.

Os estudos das instituições educativas são necessários para encontrar traços que auxiliem a explicar suas singularidades. Seguindo essa premissa, deve-se buscar na concretude material da escola as relações políticas, econômicas, culturais, sociais e ideológicas que caracterizam fontes de pesquisa.

São inúmeras as questões que interpelam as pesquisas historiográficas e que, segundo Nóvoa (1992, p. 219), “devem orientar a estratégia de interrogação do passado, de forma a que ao esforço de compreensão histórica corresponda uma intervenção mais consciente na realidade educacional” pois a História é atravessada por “um diálogo em que o presente é um dos interlocutores privilegiados.” (NÓVOA; 1992, p. 219).

O estudo em tela, por abordar história e memória de instituições de ensino, representa uma necessidade contemporânea de compreender a produção escolar tanto na atuação junto às comunidades, quanto identificando as práticas e culturas presentes na sociedade. Também configura modelos culturais em circulação e, especificamente, explicitação de culturas escolares, ou seja, daquelas adquiridas na origem e na difusão das respectivas escolas.

Após os primeiros contatos com as escolas, num mergulho contínuo no *lócus* de investigação, foram identificados variados documentos contrapondo a uma crença de que haveriam poucos em função de buscas e conversas informais anteriormente realizadas. No



entanto, com o processo sistemático de rastreio e reconstituição da memória das instituições visitadas, foi possível desenvolver uma metodologia de trabalho que auxiliasse na ampliação de ações de preservação e conservação do acervo documental educativo.

Cabe lembrar que as fontes disponibilizadas para este texto são documentos que não foram produzidos para serem documentos históricos, mas sim voltados para as atividades das respectivas instituições de ensino.

Do projeto desenvolvido, a atenção se circunscreveu aos produtos finais para que fossem honradas e apresentadas as instituições de ensino parceiras. Foram elaborados guias, cadernos pedagógicos, inventários e um catálogo, que se encontra na UPE Campus Petrolina, para consultas.

As transformações atuais ocorridas com o processo de globalização incluem novas formas de gerar uma cultura escolar que, em diferentes culturas, reveste o conhecimento de universalidade. Porém, como o conhecimento caracteriza-se por ser uma construção humana, precisa revestir-se de uma preocupação social mais ampla e que também atenda às expectativas de professores, alunos e da sociedade em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho desenvolvido durante os últimos seis anos tem oportunizado reflexões relevantes e necessárias sobre a importância dos arquivos escolares como fontes para a pesquisa no campo da História da Educação e traz à tona a urgência de produzir discussões sobre a conservação e a preservação dos documentos educativos que muito traduzem sobre os processos de ensino e de aprendizagem que ocorreram em outras épocas. Constata-se a precariedade da conservação de diversos arquivos em instituições educacionais brasileiras e também foi verificada a carência de condições razoáveis de preservação dos acervos escolares impelida pela escassez de salvaguarda, catalogação e de cuidados essenciais.

Há também uma insuficiência de recursos financeiros e materiais bem como de mão de obra especializada para o tratamento da documentação que requer, para sua valorização, um longo processo de manutenção e tentativa de preservação. De fato, há “uma história da educação ameaçada”. (MAGALHÃES, 1996, p. 1).

A falta da conservação e da preservação dos documentos escolares nas instituições de ensino que os abrigam, caracteriza barreiras para a pesquisa em seus arquivos. O foco do projeto na preservação dos acervos escolares permitiu organizar fontes que fazem parte da cultura escolar e que são fundamentais para as pesquisas históricas.



É importante ressaltar que os objetivos delineados pelo projeto de extensão têm sido alcançados, seja pela recuperação da documentação escolar, seja pelo controle de acesso e de uso documental para os arquivos permanentes das escolas participantes, como também pelos inventários dos acervos salvaguardados de cada escola construídos e disponibilizados em suporte papel e digital. A contribuição principal foi disponibilizar a informação e acesso aos arquivos, via processo de conservação, a partir da identificação de fatores de degradação do acervo, preservação e memória dos documentos das instituições envolvidas.

Incentivar, através desta pesquisa, a criação de políticas públicas que atendam a comunidade local, com seus costumes e sua cultura, e também a construção de uma nova globalização, se configura como um desafio para a cultura mundial.

Ao analisar as possíveis imbricações entre pesquisa e extensão, considerando as formas e limitações na articulação desses conceitos na prática, é possível concluir a inegável contribuição na formação acadêmica e cidadã dos participantes do projeto. Dessa maneira, a preocupação em disponibilizar material de divulgação e orientação aos professores e pesquisadores não se caracterizará em ações suficientes se não houver políticas públicas voltadas para a catalogação, conservação e acessibilidade aos acervos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO NETTO, Carlos Xavier. Preservação do patrimônio arqueológico – reflexões através do registro e transferência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v.37, n.3, set./dez. 2008, p.7-17.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Um enfoque transdisciplinar à Educação e à História da Matemática. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (Orgs.). **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2004.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados, n. 1, jan.-jun. 2001.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: **História e Memória**. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003, p. 525-541.



LE GOFF, Jacques. (Org.). **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

MAGALHAES, Justino. Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do antigo regime. **Educação, Sociedade & Culturas**, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, n. 5, 1996.

MOGARRO, Maria João. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória. **Pro-posições**. Campinas, SP, v. 16, n.1(46), jan./abril 2005.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista do Programa de estudos Pós-graduados de História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

NÓVOA, Antonio. **As Organizações Escolares em Análise**. 2ª. Ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. Inovação e História da Educação. **Teoria & Educação**. Dossiê: História da Educação, n. 6, p. 210-220, 1992. Porto Alegre: Pannonica Editora.

SKOVSMOSE, Ole. Guetorização e globalização: um desafio para a Educação Matemática. **Zetetiké**, Campinas, v. 13, n. 24, p. 113-142, jul./dez. 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Anped, set.-dez. 1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Tiempos escolares, tiempos sociales**. Barcelona: Editorial Ariel Practicum, 1998.



CAPÍTULO 8

A CURADORIA DE CURTA-METRAGENS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA ATRAVÉS DE PROBLEMAS FILOSÓFICOS: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Julio Cesar Larroyd

RESUMO

O presente texto aborda o uso da linguagem cinematográfica e audiovisual no ensino de filosofia através de problemas filosóficos. Para tanto, primeiramente, busca refletir sobre os caminhos possíveis no ensino de filosofia. Em seguida, apresenta um panorama do surgimento do cinema, seguido de conceitos da linguagem cinematográfica. Posteriormente, apresenta como o cinema e suas especificidades podem contribuir para o processo pedagógico. Seguido dessa reflexão está a verticalização do tema direcionando o uso do cinema especificamente para o ensino de filosofia, em especial, o uso do gênero curta metragem. Encerrando o percurso textual, estão breves reflexões sobre o conceito de curadoria e seus pontos de contato com a prática docência.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia; Cinema; Educação; Curadoria.

INTRODUÇÃO

A relação entre cinema e filosofia há muito tempo é objeto de pesquisa de acadêmicos, filósofos e admiradores da sétima arte que buscam estabelecer inter-relações, aproximações e possibilidades de pensar o cinema através da filosofia e a filosofia pela ótica do cinema. Essa relação pode ser aplicada no processo de ensino de filosofia, desde que se observe as especificidades de cada campo e atente-se ao objetivo pretendidos, ou seja, não apenas exibição do filme como entretenimento, mas como um recurso que permita ao discente compreender melhor o conteúdo acadêmico e estabelecer uma melhor relação com a disciplina de filosofia. A partir dessa perspectiva um vasto campo de possibilidades se abre, afinal, são inúmeras as obras cinematográficas que podem estabelecer link com temas e conteúdos próprios da Filosofia.

Entretanto, uma dificuldade apresenta-se frente ao docente que opta por trabalhar com esta temática: o pouco tempo que ele tem para trabalhar seus conteúdos programáticos. Sem a égide, trava-se uma batalha impiedosa contra Cronus (divindade da mitologia Grega, o mais novo dos Titãs, filho de Geia, a Terra, e de Urano, o céu estrelado, simbologia para o tempo) e, na maioria das vezes, a luta parece injusta. Conquanto, assim como Sísifo (personagem da mitologia grega condenado por Zeus ao castigo eterno de rolar uma pedra da base ao topo de uma montanha) é necessário que se encontre meios e formas de enganar o tempo, driblar as



dificuldades da prática docente e atingir o objetivo principal que é o ensino de qualidade e bem estruturado. Portanto, ao invés de buscar obras cinematográficas de longa metragem que implicam em dificuldades para sua exibição e posterior análise e debate, tentar-se-á apontar como os filmes de curta-metragem, por serem mais curtos, podem ser um poderoso recurso pedagógico.

Por sua vez, é necessária atenção no momento de selecionar essas obras filmicas, tendo sempre em vista que o foco é aproximar o aluno da disciplina de filosofia e fazer com que o processo de ensino aprendizagem seja mais significativo e prazeroso. Essa atividade é atribuída ao docente sendo indispensável que este domine conceitos fundamentais sobre a linguagem cinematográfica e curadoria. Frente a essa demanda, tencionar-se-á apresentar conceitos básicos sobre as especificidades da linguagem cinematográfica e recursos utilizados por acadêmicos sobre a curadoria em arte, o objetivo é capacitar o docente a realizar a atividade de curador. Entretanto, antes de iniciar esta capacitação, é necessário estabelecer as bases do ensino da disciplina de filosofia e apontar suas especificidades.

O ENSINO DE FILOSOFIA: POSSIBILIDADES E CAMINHOS

Ao planejar uma aula de filosofia o primeiro passo é construir o projeto pedagógico, plano de aula, ou plano geral da disciplina. Neste processo, alguns questionamentos não só podem como devem ser feitos, entre eles, pode-se questionar: Quem é o corpo discente que compõe a turma? Qual seu nível de relação com a filosofia? Sua faixa etária? Como será estruturada a aula? Qual o conteúdo a ser apresentado? Que materiais e recursos didáticos serão utilizados? Qual o objetivo a ser atingido com essa aula? Essas e outras perguntas precisam, em alguma medida, de respostas ou a execução do processo pedagógico pode ser fragilizado e incorrer em erros graves. Sabe-se de antemão que existem alguns caminhos que são, de certo modo, consenso entre os docentes de filosofia e amplamente utilizados para a constituição de uma aula de filosofia. Segundo Ruivo (2017) pode-se constituir uma aula de filosofia partindo

i) História da filosofia, buscando apresentar como a filosofia foi estruturando-se cronologicamente durante a formação da humanidade. Seguiria, portanto, a divisão: antiga, medieval, moderna e contemporânea;

ii) Autores: Nessa perspectiva, buscar-se-ia apresentar a filosofia através da visão de seus diversos autores (Agostinho, Nietzsche, Platão, Hegel...);

iii) Temas: Partindo de áreas específicas se chegaria a determinadas subdivisões agrupadas em temas que têm apenas caráter classificatório, mas que auxiliam no estudo da filosofia. Essas



subdivisões são: a metafísica, epistemologia, lógica, ética, estética, filosofia política...);

iv) Problemas filosóficos: todas as alternativas anteriores buscam respostas para determinadas perguntas. Entre elas, por exemplo: *O que é realidade? O que é direito? Deus existe? O que é arte? O que é Estado?* Cada uma dessas perguntas constitui um problema filosófico e está diretamente ligada a determinadas subdivisões da filosofia (ética, estética, epistemologia...) e a autores que buscaram respondê-las.

Ao analisar-se cada uma destas alternativas pode-se identificar vantagens e desvantagens, contudo, a alternativa de se trabalhar a partir de problemas filosóficos, parece ser aquela que tem maior plasticidade e amplitude, afinal, através dela pode-se trabalhar as demais. Por exemplo, a questão/problema filosófico "*Deus existe?*" permite apresentar ao discente como essa pergunta foi respondida no decorrer da história da filosofia.

A partir de então, pode-se apresentar a perspectiva frente a essa questão de autores como Thomas de Aquino que a defendeu no medievo, Baruch Spinoza a relativizou na modernidade; Nietzsche a refutou também na modernidade e Robert Spaemann expõe a mesma na contemporaneidade. Dessa maneira estará se elaborando diretamente as subdivisões da filosofia, afinal, todos esses autores ao buscarem responder ou refutar essa questão/problema filosófico estavam trabalhando sob a perspectiva da metafísica.

Uma vez escolhido qual o caminho tomar para a constituição da aula, ainda há perguntas que precisam ser respondidas, como por exemplo que material será utilizado? É nesse momento que deve entrar necessariamente a criatividade do professor. O comportamento multiplataforma que constitui a sociedade contemporânea é um novo paradigma, nele os ditos *nativos digitais* dividem espaço com as gerações antecessoras que buscam se adaptar a esta nova realidade, incluem-se aqui, os professores. A escola que está inserida neste contexto é praticamente a mesma dos séculos anteriores: composta por um quadro negro, o professor (detentor do conhecimento) e dos alunos (aprendizes).

Entretanto, o espaço de aprendizagem modificou-se rapidamente ultrapassando os muros da escola, conforme caracteriza GADOTTI (2005, p. 43) "*As novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos*". Este é um dos pontos-chaves para se compreender a educação contemporânea: ela não se dá apenas na escola, acontece o tempo todo em todos os lugares.

Ao manter-se uma aula na base do giz, lousa e texto pode correr risco do discente encarar



o desafio de estudar filosofia como uma atividade monótona. Nesse contexto, o docente terá de encontrar maneiras e meios de tornar o processo de ensino aprendizagem mais interessante e atrativo visando sempre que está em constante disputa com outras formas e meios de produção e recepção de conhecimento e entretenimento. Essa assertiva permite refletir sobre a importância do professor como mediador/curador que seleciona os conteúdos a serem compartilhados. Visto a imersão de alunos e professores em uma sociedade em cuja os estímulos visuais e sonoros estão presentes no dia a dia de todos através das redes sociais, TV, cinema, e rádio é imprescindível recrutar esses recursos para tornar o processo educacional mais atraente. Nesse ponto de vista, o cinema pode ser importante aliado no processo pedagógico já que este tipo de linguagem é habitual e cotidiana aos estudantes. As possibilidades de estabelecer conexões entre cinema, educação e filosofia são diversas. Contudo, é necessário, primeiramente, que se compreenda a maneira que o cinema comunica, quais são os signos que constituem essa linguagem. Posteriormente, em posse desses conhecimentos é possível que se estabeleça estratégias para a aplicação dessa linguagem ao processo de ensino-aprendizagem.

O CINEMA: PRIMÓRDIOS DA SÉTIMA ARTE

O cinema tem uma forma própria de comunicar, constituindo uma linguagem única, em virtude disso, se faz necessário compreender como o cinema comunica. Como caracteriza Metz (1972, p. 60) “o cinema é uma linguagem; o cinema é infinitamente diferente da linguagem verbal. Vaivém a que se escapa facilmente, nem talvez impunemente”, assim, é fundamental que se compreenda como o cinema pretende comunicar e seus signos.

Entretanto, antes de estabelecer qualquer contexto a respeito do cinema é necessária uma digressão anterior ao seu surgimento: o desejo de fixar imagens. Graças a Daguerre e seu daguerreótipo esse desejo humano foi possível. A fotografia revolucionou a maneira de se perceber o mundo e rapidamente transformou-se de artigo raro e de luxo a um produto produzido para as grandes massas.

Mas a simples captura de imagens em breve deixou de ser suficiente e sua existência foi sendo paulatinamente transformada. Rapidamente, como descrito por Walter Benjamin (1994, p. 107) surgiu a necessidade de se contar uma história a partir da fotografia surgindo assim a legenda “introduzida pela fotografia para favorecer a literalização de todas as relações da vida sem a qual qualquer construção fotográfica corre o risco de permanecer vaga e vazia.” Na França do final do século XXI havia um profundo gosto pelo divertimento e havia uma busca constante pelo prazer e pelo entretenimento. Em Paris, a “cidade luz” sempre havia algo a ser



visto e diversas eram as atrações disponíveis, contexto no qual a fotografia foi inserida e amalgamada a essas formas de entretenimento. Nascia naquele momento a cultura de massa, a imprensa surgia com revistas ilustradas e divertimentos como os espetáculos da lanterna mágica e os *cartuns* destinados a grandes públicos ansiosos por diversão e entretenimento. É em meio a esse fervor cultural que surge o cinema. *A chegada do trem na estação*, dos irmãos Lumier, foi a primeira exibição pública de cinema e, embora de curtíssima duração, deixou a sociedade parisiense em choque. Entretanto, esta era apenas a exibição de uma breve cena, foi com *Viagem à Lua*, de Georges Méliès, que iniciou a origem do cinema como narrativa.

Passado o primeiro momento surge “um período de transição, quando os filmes passam gradualmente a se estruturar como um quebra cabeça narrativo que o espectador tem que montar baseado em convenções exclusivamente cinematográficas” (COSTA, 2006, p. 26) e que pode, em última análise, ser considerado como leitura, e nesse sentido o espectador poderia “ler o filme”.

Em um primeiro momento as atrações *voyeurs* disponíveis ofertavam ao espectador parisiense uma experiência escópica a partir de imagens, sons e luz, mas esses elementos eram, por vezes apresentados fragmentados. De acordo com Metz (1984, p. 28) o “cinema trouxe tudo isto de uma vez só, e –suplemento inesperado– não é apenas uma reprodução qualquer, plausível, do movimento que vimos aparecer, mas o próprio movimento com toda a sua realidade”, assim, o cinema não apenas anima as imagens, mas constitui uma maneira ímpar de comunicar.

A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

Para Metz (1984) um dos elementos fundamentais para a comunicação no cinema que caracteriza a passagem da fotografia para o cinema é a montagem, ou seja, o recorte realizado na criação filmica, a partir dela que se terá a intencionalidade do criador e a possibilidade de construção da mensagem. Nesse sentido, o cinema passa então a se estruturar como uma linguagem artificial, e como tal, tem sua estrutura, seus signos e elementos característicos. Ao espectador que deseje efetuar essa leitura é necessário dominar os códigos e elementos constituintes dessa gramática. Se o cinema se estrutura como linguagem, e essa tem a função de comunicar, qual é a linguagem do cinema? Quais seus símbolos, signos, elementos constituintes? Como o cinema comunica?

Assim como na língua natural há uma linearidade que caracteriza o sintagma, o cinema também constrói sua linearidade, e esta se dá a partir do recorte realizado na montagem. Assim



o diretor constrói sua mensagem, como quem escreve uma mensagem a partir de unidades específicas e dominar o conceito dessas unidades filmicas é fundamental para o “leitor-espectador” decodificar a mensagem filmica.

UNIDADES FÍLMICAS: CONCEITO BASILARES

O leitor precisa dominar sua língua natural e saber que a partir de letras se constituem sílabas, que estas formam palavras e a partir da relação estrutural dessas unidades se formam frases, orações, períodos, parágrafos e textos. Somente dominando essa estrutura pode-se realizar a leitura de um texto. O espectador não precisa necessariamente dominar as unidades mínimas que compõem a linguagem do cinema, mas compreender como elas se relacionam o tornará um espectador mais capacitado a fazer uma leitura crítica do filme. Partindo desse pressuposto apresenta-se a seguir as unidades discursivas mínimas que constituem a linguagem cinematográfica.

Plano: é o intervalo que existe entre dois cortes, ou seja, sempre que houver a mudança de foco da câmera, houve um corte, o plano é o intervalo contínuo entre esses dois momentos.

Cena: é um conjunto de planos que ocorre em um mesmo local em um determinado espaço de tempo.

Sequência formada por um conjunto de cenas, constituindo uma unidade narrativa.

Plano sequência é a unidade narrativa por excelência e se desenrola em um único plano. Ou seja, a cena é filmada sem nenhum corte, de forma contínua. Através da montagem, o diretor de edição, como em um exercício de bricolagem, vai recortando e colando planos até formar cenas, que formam sequências, constituindo o filme como um todo. Ainda sobre essa relação texto/imagem, leitor/espectador é visível que na contemporaneidade há uma primazia da imagem frente a palavra. O audiovisual está presente no cotidiano e, assim como fascinava os franceses do início do Séc. XX, fascina os contemporâneos, frente a esse paradigma, o cinema já está inserido no cotidiano cultural e pode ser um importante aliado para a educação. Sobre essa relação (cinema e educação) algumas considerações são fundamentais e devem ser colocadas em xeque. E disso tratar-se-á a partir deste tópico.

DIALOGISMO ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO

A escola, a princípio, seria o local de aprendizagem por excelência. Um ambiente pensado e preparado para o processo pedagógico em que se dá a relação epistemológica aluno x conhecimento, entretanto, novas tecnologias como o surgimento de portais de conteúdo *on-*



line como *youtube* e alternativas de ensino como a modalidade EaD modificaram o cenário educativo. Essa assertiva evoca a reflexão do papel do professor no séc. XXI e deixando claro que a escola não é o único espaço de aprendizagem e que múltiplas são as formas de ensinar e aprender. A escola que mantenha seu processo de ensino-aprendizagem à base de giz e lousa, terá grandes dificuldades de competir na tentativa de coadunar a atenção do aluno.

Nesse espectro o livro perde sua soberania como transmissor do conhecimento e é necessário que se reflita em como as novas tecnologias podem contribuir para a educação, dessa maneira, é possível que o espaço pedagógico seja um tablet, um computador ou até mesmo um celular. Por certo, o cinema pode contribuir com na construção de um novo paradigma, que abarque as novas tecnologias no processo pedagógico. O audiovisual está presente no cotidiano dos alunos, seja na TV, no cinema, ou nas redes sociais em que o compartilhamento de conteúdo em vídeos é constante. Esta linguagem desperta o interesse de jovens e crianças por ser uma comunicação direta, eficaz e rápida. Colocá-la a serviço da educação pode acarretar em ganho significativo no processo pedagógico.

Três são os elementos envolvidos nesse processo: o professor, o aluno, e o cinema, sendo assim, é imprescindível pensar sobre o papel de cada um desses elementos e sua inter-relação. Essa visão pedagógica está em consonância com a perspectiva de HOLLEBEN (2012, p.3) quando explicita em seus pressupostos que o cotidiano oferta novos espaços de produção de conhecimento e esses “são novos ambientes educativos e exigem de nós, educadores, a compreensão de que nesses lugares se produz conhecimento e circula determinada pedagogia”. No que tange a aplicação do cinema como ferramenta pedagógica, essa postura do professor é ampliada e, conforme descrito por Laura Coutinho

Cabe ao professor aceitar indicações. Toda escolha pressupõe critérios, desejos, metas. Filmes são plenos de sentido, carrega, com eles multiplicidade infinita de significados. Oferecem à educação muito mais do que apenas conteúdos a serem discutidos (COUTINHO, 2009, p. 6).

Deve-se atentar para a responsabilidade do professor ao selecionar uma obra fílmica, afinal está é um recorte real ou ficcional que trás o olhar do diretor sobre um determinado aspecto do mundo, do tema ou assunto que aborda. Qualquer que seja a direção que a obra audiovisual tome é necessário que não se estabeleça uma relação direta entre ficção e a mentira, ou realidade e a verdade, mas esclarecer que em um produto artístico a verossimilhança não é uma obrigatoriedade. Ao levar para dentro da sala de aula uma obra audiovisual o professor deve estar ciente da multiplicidade de sentidos que aquela obra trás, e mais que isso, das múltiplas interpretações possíveis por parte dos alunos a partir de suas experiências subjetivas



e visões de mundo. Sua tentativa deve ser a de construir, em conjunto com os alunos, novos sentidos para a realidade a partir das imagens que o filme apresenta. A maneira como cada um se colocará frente a essas imagens é construída de maneira subjetiva, e deve-se levar em consideração que, no tocante à educação pelas imagens todos, professores e alunos, estão em formação. Essa é uma maneira de aprender recente, e o aprendizado não pode se dar como concluído, afinal, além das mudanças na linguagem audiovisual serem constantes, cada obra abre um universo de possibilidades e interpretações, logo, professores de alunos entram

em sala de aula absolutamente despreparados para que os filmes trazem em imagens e sons. Buscamos neles, filmes, o que se pretende com o manual didático: satisfação imediata e entendimento garantidos, Imagens pacíficas, enredo contínuo, mensagem captada (MOELLMAN, 2009, p. 19).

No que tange ao discente é necessário um momento de sensibilização deste, uma preparação para compreender a linguagem audiovisual a partir do domínio dos signos da linguagem audiovisual. Contudo, é necessário que não se perca de vista que muito mais que uma experiência pedagógica, assistir a uma obra audiovisual é uma experiência estética, e como tal, deve ir além de apenas informar o aluno, mas transformar e modificar sua percepção a respeito do tema ou do assunto que se pretende abordar com a obra. Para que este objetivo e transformação seja alcançado torna-se fundamental compreender que a interpretação permite múltiplas compreensões e que o aluno pode, a partir de suas experiências, construir essa rede de sentidos. O professor busca oportunizar situações que permitam a reflexão, além de ter o papel fundamental de mediar essa experiência.

ENSINO APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA E CINEMA

Estabelecido como o cinema e o audiovisual são um importante recurso pedagógico, é fundamental realizar a transposição para o ensino de filosofia. Pode-se partir especificamente da perspectiva de trabalhar o ensino de filosofia a partir de problemas filosóficos, assim, “o filme coloca-se não somente como um recurso pedagógico importante no sentido didático, de compreensão do problema filosófico, como é capaz de fazer com que os alunos revisitem lugares comuns do seu cotidiano” (REINA, 2014, p.116). Efetivamente, uma obra cinematográfica pode ser um elemento disparador para se pensar a filosofia como reflexo do cotidiano a partir de uma perspectiva mais ampla e como aponta Alessandro Reina (2014)

Se a filosofia se propõe a falar da vida, do humano e suas relações com o mundo, é natural que o filme a ser utilizado seja capaz de, em primeiro lugar, estabelecer esta ponte do aluno com o seu cotidiano, em segundo, possibilitar uma reflexão que fuja do senso comum, em terceiro, conduzir o aluno a questionar os diversos dogmas propostos pela sociedade e por último, possibilitar ao aluno a conquista de uma consciência crítica (REINA, 2014, p. 116).



Com o propósito de ampliar a consciência crítica e potencializar o uso do cinema no processo de ensino-aprendizagem, o professor deve ter um cuidado exímio ao selecionar as obras para trabalhar em sala de aula. O filme tanto pode ser o elemento que vai permitir o início de uma reflexão (nesse sentido, parte-se dele para posteriormente trabalhar com o material textual sobre o problema filosófico) quanto ser o complemento da discussão visto que a imagem auxilia a potencializar a compreensão do conceito abstrato apresentado no problema filosófico. Ou seja, se for encarado como um texto, o filme pode ser compreendido como fonte ou como texto gerador.

Entretanto, o filme não deve ser utilizado como único recurso didático, mas sim como um dispositivo ou complemento. Dessa maneira, haveria o hibridismo entre aula expositiva, textual e o audiovisual, sendo este colocado no início ou final do processo de acordo com a escolha e objetivos do docente. Por conseguinte, o planejamento pedagógico de um plano pedagógico consistente com planos de aula bem definidos torna-se substancial.

Questão importante que se coloca frente ao docente que pretende utilizar o filme como recurso pedagógico no ensino de filosofia é o tempo, mais especificamente a questão de como trabalhar conceitos complexos a partir de uma obra audiovisual com tão pouco tempo disponível. Numerosos são os textos, trabalhos e propostas pedagógicas que apontam o cinema como potente ferramenta para o ensino de filosofia, mas, em alguma medida, parecem não considerar essa questão cronológica. De tal sorte, oferecem ao docente uma “semi-solução” indicando, em teoria, alternativas para tornar a aula interessante., mas que disjuntas da realidade cotidiana pedagógica, padecem com objeções práticas para as quais é vital encontrar resoluções. De fato, são obras de grande qualidade pedagógica, entretanto, há um problema a ser resolvido: em média, os filmes mais populares têm duração de mais de uma hora, trazendo grande dificuldade para docentes que possuem apenas um período de 50 minutos por semana e um extenso conteúdo para trabalhar. Uma das alternativas parece ser a fragmentação dos filmes em partes, ou a exibição parcial de uma obra. Sobre isso, fica o alerta de que

ao trabalhar o filme em sala de aula na disciplina de Filosofia, duas interrupções parecem não são bem vistas do ponto de vista didático: a primeira delas diz respeito à fragmentação do filme em partes. Às vezes o professor começa a exibir o filme em uma semana e termina somente na outra. [...] Para que o aluno consiga remeter sentido aos conceitos-imagem o filme não pode ser interrompido. A exibição de um filme funciona como uma espécie de “ritual” que não pode ser quebrado, do contrário a atenção desvia-se, o foco perde-se qualquer coisa se torna mais interessante que a exibição do filme (REINA, 2014, p. 119).

Na primeira parte da exibição do filme é possível perceber uma profunda imersão dos alunos à exibição e que na segunda parte essa atenção se dispersa o que colocaria em risco o



trabalho. Qual seria então o caminho adequado para se trabalhar o audiovisual em sala de aula? A proposição aqui é que obras audiovisuais que tenham curta duração e permitam sua completa exibição dentro de um período de aula, otimizem o tempo, independentemente da maneira como o docente decida utilizá-lo, tornando a aula dinâmica e eficiente, por conseguinte, mais interessante ao aluno. A proposta é utilizar filmes curta-metragem que, para ser considerado como tal, devem ter no máximo 15 minutos de duração. Ou seja, restariam aproximadamente 35 minutos para que o professor utilizar para considerações, alguma atividade breve, um bate papo ou dar orientações para atividades extraclasse.

O GÊNERO CURTA METRAGEM

Como classificar um filme como sendo curta metragem? Via de regra essa definição se dá pela duração que deve ser menor de trinta minutos. Contudo as características peculiares ao gênero curta metragem estão além da simples extensão de tempo. A duração de uma obra audiovisual não é o único conceito utilizado para determiná-lo como um curta, outras propriedades são fundamentais para que se realize a classificação. Como aponta, Alcântara (2014) existem

peculiaridades discursivas importantes, como o reduzido número de personagens e diálogos, condensação narrativa que, por sua vez leva à condensação da linguagem e da ação; tempo da história, na maioria dos casos linear; verossimilhança com a realidade, grande carga emotiva e sugestiva, além de apresentar desfechos geralmente surpreendentes (ALCÂNTARA, 2014, p. 17).

Exatamente nessas características que tangenciam o gênero, nos alerta o autor, que se encontra a capacidade desse gênero de veicular conteúdos culturais e valores educativos. Uma particularidade apontada pelo autor é que o gênero curta-metragem deve ser visto mais como uma produção audiovisual do que um filme cinematográfico por natureza singular “não comercial”, ou seja, por não estar destinado à exibição em telas de cinema em circuito comercial.

No Brasil, diversos sites permitem acesso a esse gênero através do serviço de *streaming*, sendo mais conhecidos os canais: *Porta Curtas*, *Curta na escola*, *Curta o curta*. Nesses sites é possível ter acesso a centenas de títulos com os mais diversos temas e assuntos. Pretender trabalhar cinema e filosofia em sala de aula é aventurar-se por um incontável número de caminhos, possibilidades e recursos e, uma vez mais, o professor coloca-se como curador, afinal, é dele a função de fazer a escolha das obras cinematográficas e audiovisuais que irá utilizar. Nesse momento é necessário discutir que atributos deve ter o professor que tente desenvolver a tarefa de curador. Mas afinal, quem é, e o que faz um curador?



A CURADORIA EM FOCO

O conceito de curadoria no cinema surgiu na década de 1920, momento em que o cinema estadunidense estava em plena ascensão e produtores de diversos países se organizaram buscando alternativas para divulgar linguagens de cinema que não a hollywoodiana. Posteriormente o exercício dessa função passou por transformações e atingiu *status* de profissão, a saber, o exercício de auxílio ao espectador para ter acesso a diferentes formas de linguagem e gêneros filmicos frente a um universo múltiplo de produções e produtos audiovisuais e cinematográficos.

A curadoria está além da simples seleção, é o curador quem realiza a sutura entre o espectador e a obra, sendo assim, pode-se compreendê-lo como mediador. Conforme afirma Nepomuceno (2014, p. 7) o curador “é a ponte entre a crítica- ou seja, a reflexão intelectual sobre uma produção artística- e o mercado consumidor, mas sobretudo no sentido mais amplo de circulação social de bens culturais”.

Nessa perspectiva, o docente é aquele que seleciona e recorta o conhecimento dentro do vasto universo de conteúdos a serem trabalhados dentro do projeto pedagógico. Ou seja, o docente assume a postura de *curador*, figura que encara o conhecimento com um olhar diferenciado “não tem a visão de dono de uma propriedade, mas a visão integrante de um condomínio” em que todos partilham do mesmo espaço. Ao realizar a função de um curador de conhecimentos é capaz de oferecer subsídios para uma educação mais significativa, rica e repleta de sentidos. Dito de outra maneira, ao selecionar os conteúdos num processo curatorial o professor oferta ao discente a oportunidade de formular melhor seu conhecimento e encontrar sentido e aplicabilidade para o mesmo, fazendo com que esse conhecimento tenha sentido para si e para sua vida. Nesse exercício não apenas os diversos saberes acadêmicos devem ser incluídos, mas deve-se convidar o discente com seu conhecimento de mundo e sua cultura a construir o processo de ensino-aprendizagem que seja amplo, coletivo, plural e agregador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente texto procurou-se refletir sobre o processo de ensino aprendizagem de filosofia, apresentando-se caminho e possibilidades. Entre elas apontou-se para o uso do audiovisual como um recurso pedagógico como potencializador desse processo. A tentativa foi a de afirmar que, para que haja sucesso nessa atividade, o docente precisa, ainda que de maneira mínima, ter conhecimentos da linguagem do cinema. Para tanto, apresentou se conceitos fundamentais visando breve fornecer domínio mínimo sobre a nomenclatura utilizada



no cinema.

Ficou patente que o audiovisual tem muito a contribuir com a educação que, na pós-modernidade, é atravessada por diversas linguagens e mídias digitais. Frente a esse cenário apresentou-se o curta-metragem como uma possibilidade de se trabalhar o cinema em sala de aula devido a sua vantagem de tempo e condensação dos elementos narrativos da linguagem audiovisual.

Destacou-se o papel fundamental do professor e colou-se em evidência que a função de curadoria já é realizada pelo mesmo em sua relação com o conhecimento, e que seria apenas necessário realizar uma transposição dessa atividade, constituindo assim uma interface entre a curadoria e a docência.

Sem pretender fornecer fórmulas prontas, mágicas para o problema da educação e do ensino de filosofia tencionou-se apresentar conceitos e fazer provocações mais do que dar respostas. Chegando ao final deste percurso com a nítida impressão de se ter compartilhado conhecimentos, e, longe de propor soluções finais ou estabelecer regras para o ensino dilatou-se o conceito de educação e de ensino aprendizagem, a partir disso foi possível inserir o cinema e suas especificidades nesse contexto além de apresentar algumas sugestões para o profissional que pretenda caminhar pelas veredas da educação através do audiovisual.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Jean Carlos Dourado de. **Curta-metragem: gênero discursivo propiciador de práticas Multiletradas**. Cuiabá: UFMT, 2014.

BENJAMIN, Walter. **Pequena história da fotografia**. In: Magia e técnica, arte e política. 7. ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CABRERA, Julio. **O cinema pensa uma introdução à filosofia através dos filmes**. Rio de Janeiro, Rocco: 2006.

CARDOSO, Joana. **Cinema e Filosofia: Da logopatia à askhesis filosófica**. Disponível em: <<https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:ubibliorum.ubi.pt:10400.6/1300>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

CORTELLA, Mário Sérgio. DIMENSTEIN, Sérgio. **A era da curadoria: o que importa é saber o que importa!** São Paulo: Papyrus 7 Mares, 2015.

COSTA, Flávia Cesarino. **O primeiro cinema: Espetáculo, narração, domesticação**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005.



COUTINHO, Laura Maria. **Cinema e educação: um espaço em aberto**. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012190.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Informação, conhecimento e Sociedade em Rede: Que potencialidades?** Educação, Sociedade & Culturas, no 23, 2005 . p 43-57. SÃO PAULO, USP: 2005.

GIANINI, Rivo. **O global e o local. Os desafios para o educador gestor do século XXI**. Revista de Administração Escolar, Recife, v. 1, n. 7, p. 91-98, jan./jun., 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/issue/archive>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

HOLLEBEN, Índia Mara Aparecida Dalavia de Souza. **Cinema e Educação: Diálogo Possível**. Disponível em: Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/462-2.pdf>>. Acesso em: 30 de jan. de 2019.

METZ, Christian. **A significação no cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. **Cinema E Linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

MOELLMANN, Adriana. **O foco na metáfora: as imagens do cinema**. Disponível em: <<https://independent.academia.edu/DriMoellmannMoellmann>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MOSÉ, Viviane (org.). **A escola e os desafios contemporâneos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

NEPOMUCENO, Milena. **Formação do curador nos festivais de cinema**. Disponível em: <http://celacc.eca.usp.br/sites/default/files/media/tcc/milena_nepomuceno_formaouo_do_curador_nos_festivais_de_cinema_1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

REINA, Alessandro. **Filosofia e Cinema: O uso do filme no processo de Ensino aprendizagem de Filosofia**. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/35789>> Acesso em: 29 jan. 2019.

RUIVO, Leonardo. **Oficina de ensino de Filosofia**. 2018. Disponível em: <https://canvas.instructure.com/courses/1300764/files/63234577?module_item_id=16785792>. Acesso em: 30 jan. 2019.



CAPÍTULO 9

FANZINE COMO FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO ARTÍSTICA PARA DISCUTIR SEXUALIDADE COM ADOLESCENTES E JOVENS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA¹

Karoline Alves Barreto
Liziane Martins
Samuel Santos Braga
Grégory Alves Dionor

RESUMO

O Programa Residência Pedagógica tem como objetivo contribuir para o aperfeiçoamento da formação acadêmica dos licenciandos, permitindo experiências na prática de ensino e instituindo o vínculo da teoria com a prática. Sendo assim, esse relato tem como objetivo apresentar as experiências de uma bolsista residente no decorrer de uma oficina didática que ocorreu com a utilização de fanzines para mobilização de assuntos ligados à educação sexual. Os fanzines podem ser utilizados como uma ferramenta de comunicação artística para discutir sexualidade com adolescentes e jovens, já que as ferramentas de comunicação, atualmente, demonstram impactos nos modos de pensar e nas práticas sociais dos jovens. No contexto atual, encontramos muitas dificuldades em discutir as problemáticas relacionadas à sexualidade com os estudantes de uma maneira que os deixassem menos constrangidos. Dessa forma, optamos pelo fanzine como estratégia de expressão menos limitada para compreender a importância de reconhecer e desmistificar a sexualidade para a promoção à saúde e a vida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Saúde; Residência Pedagógica; Metodologias Ativas; Oficina Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica visa o aperfeiçoamento na formação dos discentes de cursos de licenciatura, através de atividades didáticas desenvolvidas no ambiente escolar. Entre eles, podemos citar projetos que agregam positivamente no campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de informações e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (CAPES, 2018).

A sexualidade humana tem componentes biológicos, psicológicos e sociais e se expressa em cada ser humano de modo particular, em sua subjetividade e, em modo coletivo, em padrões sociais, que são aprendidos e apreendidos durante a socialização (MAIA; RIBEIRO, 2011).

¹ Trabalho desenvolvido no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.



Na adolescência, a sexualidade é um tema que adquiriu grande valorização e relevância no contexto das problemáticas levantadas em estudos no ambiente escolar e na área da saúde humana. Isso se dá, pois este período é importante para o desenvolvimento no processo de crescimento humano, em que se observa um acentuado amadurecimento corporal; significativas transformações emocionais; construção de novas relações interpessoais; manifestações de novos sentimentos e atitudes; decisões resultando na construção de uma identidade própria (OLIVEIRA *et al.*, 2009).

Assim, como destaca Gonçalves, Faleiro e Malafaia (2013), é perceptível a necessidade do envolvimento da escola no processo de educação sexual dos adolescentes. Visto que essa participação proporciona esclarecimentos e reflexões para que os jovens e adolescentes tenham uma vida sexual saudável e responsável. Isso permite um espaço mais amplo para que os jovens se sintam a vontade para compartilhar pensamentos, dúvidas, ao invés de suprimi-las, dificultando o esclarecimento, a superação de preconceitos e estereótipos e desenvolvimento de atitudes saudáveis relacionados à sexualidade.

Uma das formas de mobilizarmos os temas ligados à sexualidade humana é através do uso de fanzines. Para Bezerra e Santos (2016), nos fanzines é possível reconhecer os diversos saberes dos estudantes a partir de sua bagagem sociocultural e seus saberes de mundo que tem por princípio a relação do homem, sociedade e natureza. Os Fanzines (ou apenas “Zines”) são recursos didáticos para difundir a expressão de opiniões e produções livres de censura, especialmente as ligadas à lucratividade, demanda, tiragem ou outros limites com os quais as publicações comerciais e acadêmicas normalmente têm de se deparar (AUGSBURGER; CERVI, 2016).

Sendo assim, para as ações educativas propomos uma oficina de fanzine para discutir educação sexual com estudantes do Ensino Médio. Cabe destacar que a Oficina de fanzine reflete numa prática educacional que não pretende delimitar um conteúdo em específico a ser ensinado, não há uma hierarquia obrigatória que se deve aprender, não há condução a um dado ponto. A proposta da oficina de fanzine põe em jogo, diante dos estudantes, um processo de auto educação, pesquisa e cuidadoso labor de criação (AUGSBURGER; CERVI, 2016).

O início da atividade sexual ainda na adolescência se tornou comum e, muitas vezes, estes jovens não se encontram preparados para assumir as responsabilidades no qual acarreta o ato. Considerando a imaturidade, inexperiência, falta de acesso à informações corretas, seja no ambiente escolar ou familiar, nos deparamos com um cenário de gravidezes não planejadas,



abortos inseguros e aumento dos índices de DST/AIDS neste grupo populacional (OLIVEIRA *et al.*, 2009). Além disso, a temática envolve questões religiosas, com valores morais e éticos que devem ser combatidos, pois, segundo Haraway (2000), combater o ensino religioso (em especial o cristianismo moderno) pode ser uma forma de combater/amenizar o abuso sexual contra as crianças.

Segundo Guimarães (2005), uma das principais características dos Fanzines é a divulgação que fazem entre si dos trabalhos produzidos. Ou seja, a importância de divulgar a produção pode promover discussões a respeito do tema apresentado na obra. No caso da oficina de fanzine sobre a sexualidade, a divulgação entre os estudantes tornou-se extremamente relevante para obter resultados positivos, pois, ao expor os trabalhos, automaticamente levantam-se discursos e diálogos dos diversos temas tratados nos fanzines entre os estudantes.

Neste contexto, Souza (2018) afirma que de certa maneira o fanzine aproxima os alunos da expressão escrita, propiciando também o compartilhamento de ideias, a ampliação do repertório sociocultural e a elaboração de marcas de autoria nos textos, uma vez que a autoria implica na construção da singularidade de cada um. Em outras palavras, o aluno-autor desenvolve a capacidade de se posicionar como sujeito-autor de seu texto.

O Ministério da Educação evidencia, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Temas Transversais: Orientação Sexual, a importância de um trabalho sistemático de Orientação Sexual dentro das instituições escolares que devem articular o propósito de promover a saúde das crianças, dos adolescentes e dos jovens. O documento educacional posiciona a instituição educativa como sendo capaz de incluir a discussão acerca da sexualidade no seu planejamento da prática educativa. Assim, os professores devem interagir com os jovens com linguagem apropriada e com foco no interesse que marca essa etapa de suas vidas e que é tão importante para a construção da identidade dos indivíduos (BRASIL, 1998).

Diante disso, é evidente a importância de tratar educação sexual com adolescentes na escola para possibilitar diálogos e reflexões que contribuam para desmistificar a sexualidade, pensando na prevenção de doenças e promoção de saúde desses jovens. E através dessa prática educativa, busca-se possibilitar, a partir de materiais didáticos e estratégias pedagógicas, a inclusão da temática sexualidade com estudantes.

OBJETIVO

Este trabalho tem como objetivo relatar as experiências de uma bolsista do Programa Residência Pedagógica ao decorrer de uma oficina didática que ocorreu com a utilização de



fanzines para mobilização de assuntos ligados à educação sexual. A oficina aplicada na Educação Básica, por sua vez, buscava favorecer a compreensão da relevância da Educação Sexual para a promoção da saúde e da vida no ambiente escolar; discutir a importância de conhecer a composição química dos contraceptivos de emergência e a consequência do uso contínuo para a ameaça a saúde e a vida; e refletir sobre a sexualidade a partir da construção e da divulgação dos fanzine.

METODOLOGIA

A oficina “Educação sexual na adolescência para a prevenção à violência e o seu papel na promoção da saúde” foi desenvolvida através de uma sequência didática que ocorreu em etapas de maneira interdisciplinar, promovendo a integração dos conteúdos (violência sexual, ISTs, composição química e o uso contínuo da pílula do dia seguinte, e gravidez na adolescência). A sequência didática aconteceu com aproximadamente nove estudantes do Ensino Médio, em quatro encontros consecutivos de 60 minutos, sendo três encontros síncronos e um assíncrono. Para o desenvolvimento do conteúdo utilizou-se como recurso didático o fanzine. Segue abaixo o detalhamento dos encontros:

ENCONTRO (50 minutos) síncrono

1º momento

Apresentação da proposta do trabalho a ser desenvolvida no decorrer da oficina de fanzine.

2º momento

A princípio, para levantar os conhecimentos prévios, solicitou-se aos estudantes o preenchimento do *Jamboard*, com os seguintes questionamentos: defina o que é sexualidade em uma palavra; sexo e sexualidade são as mesmas coisas? Na sua opinião é importante discutir sexualidade? Por quê?

3º momento

Realização da leitura coletiva de um texto sobre Sexualidade (<http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/sexualidade>), que trata dos termos sexo e sexualidade. Nesse momento ocorreu uma discussão entre os estudantes para compartilhar os conhecimentos.



4º momento

Após a leitura e a discussão, perguntou-se aos estudantes se, a partir das informações advindas do texto e da discussão com os colegas, haveria algo que eles mudariam ou acrescentariam no *Jamboard* construído no início da aula.

Avaliação: Criação do *Jamboard*.

II ENCONTRO (50 minutos) Síncrono

1º momento

Nesta etapa foi realizada uma explicação dialogada com os seguintes questionamentos: o que é um fanzine? Como surgiu? Qual a origem? Quem escreve fanzines? E para quem? Mostraram-se modelos de fanzine as etapas de construção, os diferentes formatos e tipos. Após apresentou-se o produto educacional fanzine “Educação sexual na adolescência para a prevenção à violência e sua interferência na saúde humana” (<https://www.canva.com/design/DAEiJQOhS2I/WBUhUkJyMJ73gkqaT93L4g/edit>) dentre outros tipos, formatos e modelos de fanzines.

2º momento

Para despertar a criatividade e autonomia acerca do tema, bem como trazer ideias para a construção dos fanzines, realizou-se um diálogo sobre os métodos contraceptivos, composição química e consequências da pílula do dia seguinte, violência sexual e Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs).

Ao final, disponibilizamos uma atividade acerca do que foi discutido nas aulas anteriores.

3º momento

Orientações sobre o próximo encontro que foi destinado à construção das fanzines individuais e que os alunos deverão trazer a fanzine para apresentá-la no próximo encontro.

Avaliação: Participação na dinâmica.

III ENCONTRO (50 minutos) Assíncrono

Nessa etapa, destinada a construção da fanzine, propusemos temas como: ISTs, composição química da pílula do dia seguinte, e violência sexual. Houve também a finalização das capas das fanzines.



Material: Papel, lápis de cor, caneta, revista e cola.

IV ENCONTRO (50 minutos) Síncrono

1º momento: socialização e divulgação das fanzines.

2º momento: aplicação de questionário de avaliação para os estudantes, referente a oficina, na plataforma do Google formulário: <https://forms.gle/TjMEMo6NMXUKgFg67>

3º momento: Foi solicitado que cada estudante registre com fotos a fanzine produzida no PADLET ou outra plataforma de sua escolha.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esperava-se que, através de todo o percurso da oficina, os estudantes compreendessem acerca da sexualidade e a sua importância para a saúde e a vida. Além disso, se atentar quanto ao uso de medicamentos para contracepção de emergência, a utilização de meios seguros de proteção tanto para a procriação quanto para prevenção de ISTs.

Com a construção e divulgação dos fanzines os discentes puderam reconhecer a importância das discussões sobre sexualidade para seus direitos sexuais, bem como puderam refletir e tomar ciência das consequências que seus atos podem gerar, não somente para a saúde própria, mas também do outro.

A oficina de fanzine recebeu cerca de 40 inscritos, com apenas 9 estudantes marcando presença nos encontros síncronos, sendo que apenas dois grupos de alunos que entregaram o fanzine e apresentaram durante o encontro síncrono, posteriormente mais dois grupos enviaram o produto final da oficina, o zine. No total tivemos quatro obras produzidas pelos estudantes. Os materiais foram divulgados em formato digital e se encontram disponíveis neste endereço: <https://padlet.com/tamisarodrigues/y5yv8lnj098p0lvy>

Durante as discussões dos resultados, com apenas um dos fanzines foi possível discutir com as autoras e até mesmo com os colegas que não realizaram o fanzine, sobre o assédio e o machismo. O interesse dos estudantes que participaram da proposta foi demonstrativo, dada a participação ativa na discussão dos materiais produzidos, ampliando para outras temáticas disponíveis nos fanzines como assédio e machismo.

Contudo, apesar dos aspectos positivos mencionados, a oficina de fanzine não ocorreu como esperado, com baixo número de alunos que acompanharam todas as atividades. Uma possível explicação desse número reduzido se deve ao fato da modalidade do ensino remoto, já



que nesse período as atividades presenciais escolares retornaram, dificultando o andamento da oficina.

CONCLUSÃO

O fanzine é um recurso didático que possibilita o educando ter maior liberdade na condução do seu processo de aprendizagem, como também abre espaço para a expressão de opiniões e produções com menor grau de censura na arte e comunicação. Assim, apesar da participação reduzida, esta estratégia pedagógica, permitiu a discussão a respeito da sexualidade e seus temas correlatos de modo amplo, ativo e criativo.

Nesse sentido, a partir dos materiais produzidos e discussões realizadas acreditamos que essa oficina contribuiu de modo positivo para os estudantes que participaram, e pode contribuir para refletir sobre suas práticas tendo como base conhecimento consolidado, ao invés de preconceitos e estereótipos frequentemente difundidos socialmente.

Do ponto de vista da residente, a participação na Residência Pedagógica foi muito importante, considerando toda a complexidade do processo de construção da oficina, como reuniões, orientações, planejamento e aplicação, de certa forma acrescentou positivamente, aperfeiçoando as práticas docentes e ficando cada vez mais próximo da realidade da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

AUGSBURGER, L. G.; CERVI, G. M. Fanzine e oficina: articulações para uma prática molecular em educação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 875–888, 2016.

BEZERRA, D. B.; SANTOS, A. C. Ensino de ciências na educação de jovens e adultos:(res) significando saberes na produção de fanzines. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 6, n. 1, 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1998.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 6**: Chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do programa de residência pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

GONÇALVES, R. C.; FALEIRO, J. H.; MALAFAIA, G. Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. **Holos**, v. 5, p. 251-263, 2013.

GUIMARÃES, E. **Fanzine**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2005.



HARAWAY, D. Manifesto ciborgue. **Antropologia do ciborgue**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual: princípios para ação. **Doxa**, v. 15, n. 1, p. 75-84, 2011.

OLIVEIRA, D. C. de; GOMES, A. M. T.; PONTES, A. P. M.; SALGADO, L. P. P. Atitudes, sentimentos e imagens na representação social da sexualidade entre adolescentes. **Escola Anna Nery**, [S.L.], v. 13, n. 4, p. 817-823, dez. 2009.

SOUZA, A. A. A. de. O FANZINE NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO E DE MARCAS AUTORAIS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Anais do COGITE-Colóquio sobre Gêneros & Textos**, p. 7-24, 2018.



CAPÍTULO 10

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO: A DIDÁTICA, O PLANEJAMENTO E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Marcela Marciana Mendes Faria
Francielle Ferreira de Faria

RESUMO

Esta produção é um recorte de um trabalho final de curso de especialização em Docência Superior, pela Faculdade Montes Belos. O presente recorte aborda a pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo, com professores de instituições de ensino superior. A problemática investigada foi como a didática e o processo ensino-aprendizagem se estabelecem no ensino superior? Dessa forma, o objetivo geral se pauta em apresentar como a didática e o processo ensino-aprendizagem se estabelecem no ensino superior. Os resultados desta investigação servem de orientação à prática didática no ensino superior apontando princípios e formas de atuação, que dão direção ao processo ensino-aprendizagem. Discute-se como vem sendo abordada no meio acadêmico a questão da ação didática em instituições de ensino superior, concebida como o desenvolvimento da docência e suas implicações no cotidiano da aula e da vida universitária. Caracteriza-se como mediação entre "o que", "como" e "para que" desse processo com a intenção de promover o encontro formativo entre o aluno e a matéria de ensino. Explicita o vínculo entre teoria do ensino e teoria do conhecimento. Propõe um questionamento sobre a didática adquirida durante o processo de graduação dos professores e como ela pode auxiliar em sua prática pedagógica no processo ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Didática, Processo ensino-aprendizagem. Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

Esta produção é um recorte de um trabalho final de curso de especialização em Docência Universitária, pela Faculdade Montes Belos. O presente recorte aborda a pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo, com professores de instituições de ensino superior. Propõe um questionamento sobre a didática adquirida durante o processo de graduação dos professores e como ela pode auxiliar em sua prática pedagógica no processo ensino-aprendizagem. A problemática investigada foi como a didática e o processo ensino-aprendizagem se estabelecem no ensino superior? Dessa forma, o objetivo geral se pauta em apresentar como a didática e o processo ensino-aprendizagem se estabelecem no ensino superior.

Os grandes desafios que se impõem à prática docente no ensino superior relacionam-se às possibilidades de articular as duas ações didáticas, tais sejam ensinar e aprender, no contexto de sala de aula. Nem sempre quem domina conhecimentos para sua atuação profissional sabe transpô-los para uma situação de ensino-aprendizagem. Entende-se, deste modo, que



difícilmente um professor consegue planejar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para o desenvolvimento da autonomia dos acadêmicos se não compreender os conteúdos próprios de sua área de atuação, que serão objeto de sua ação didática (SAVIANI, 1987).

Dessa forma, se a docência é sua área de atuação, além das especificidades inerentes aos diferentes campos de conhecimento, a Didática também compõe o quadro como conteúdo próprio da prática pedagógica universitária. No que diz respeito à articulação entre ensino e aprendizagem, alerta para a necessidade atual de transposição de paradigmas na ação didática universitária, em que pressupõe a substituição da ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem.

Para Saviani (1987), não se trata apenas da simplificação do ato de substituir palavras. Assim, nas ações desenvolvidas na prática pedagógica universitária, é preciso transitar: da centralização do professor para o aluno, cabendo a este o papel central de sujeito que exerce as ações necessárias para que ocorra sua aprendizagem, adquirindo habilidades, enfim, produzindo conhecimento; do papel do professor enquanto agente de transmissão de informações para a função de mediador pedagógico, ou mesmo de orientador do processo de aprendizagem do aluno (MASETTO, 2003). O vigor das reflexões do autor ainda aponta para a visão de que faz parte dessa aprendizagem o aluno universitário adquirir progressiva autonomia na aquisição de conhecimentos ulteriores. Nesse esforço de articulação ensino-aprendizagem, a questão da construção da autonomia do estudante universitário tem sido amplamente discutida.

É neste contexto de relações entre a construção da autonomia na aprendizagem universitária que a Didática, campo de conhecimentos vinculado à Pedagogia, ganha força para dimensionar o ensino, isto é, a docência no ensino superior. Esta, por sua vez, exige articulação dos saberes complementares. Frente aos desafios postos para o ensinar, o domínio específico de uma área científica do conhecimento não é suficiente. O professor universitário deve desenvolver também outros saberes (CASTANHO, 2000).

O conceito da formação didática pedagógica não corresponde a uma condição restrita, realizada e planejada de maneira sempre igual. É social, universal e historicamente construída pelo docente mediante aos conhecimentos pedagógicos que se aprimora ao longo do processo educativo. Críticas vem sendo feitas e dirigidas aos cursos superiores, principalmente no que diz respeito à didática dos professores universitários, ou seria melhor dizer a falta dela. Tal fato pode ser constatado tanto através do trabalho docente específico da área, como através de conversas com educadores em diferentes tipos de instituições (PACHANE, 1998). Dessa forma o planejamento da ação didática se torna alvo de inquietações.



A DIDÁTICA, O PLANEJAMENTO E A FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS EM QUESTÃO

O planejamento da ação didática está estreitamente relacionado com a formação docente, seja para a educação básica ou ensino superior. Segundo Paulo Freire (1979, p.68), “Planejar é, assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema”. O mesmo afirma que o planejamento é, hoje, uma necessidade em todos os campos da atividade humana, não importa se é no âmbito profissional ou pessoal, o ato de planejar visa diminuir as margens de erro, portanto ao ministrar uma aula, trabalho o qual considera-se de extrema importância visto que o que está em questão não é o que o educador sabe, mas o que o educando vai aprender, deve-se pensar nos mínimos detalhes que possam prejudicar o acontecimento, visando alcançar com satisfação o objetivo proposto que é mediar o conhecimento.

Entende-se que o planejamento é necessário e é a base para alcançar os objetivos propostos, sendo que o mesmo não pode jamais ser compreendido de maneira mecânica, sem considerar as metas, os conteúdos. Os projetos a serem desenvolvidos devem estar estreitamente relacionados com a realidade de vida em que os universitários estão inseridos, para que os conhecimentos aprendidos sejam úteis no sentido de intervir na realidade social para transformá-la.

Com referência ao sujeito que transforma a vida social cita: “... O mundo não é. O mundo está sendo. (...) Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. (...) Caminha para a inserção que implica decisão, escolha, intervenção na realidade”... Essa afirmação deixa transparecer que um bom plano de ensino é aquele que integra a teoria com a prática, compreendendo assim o planejamento permanente, um processo contínuo, dinâmico, de reflexão, decisão, ação e participação. (FREIRE, 1996, p. 77).

Diante da realidade vivenciada no cotidiano universitário, percebe-se que o processo de planejamento, tem sido alvo de constantes reflexões, indagações e críticas no sentido de: escolha de conteúdos que são definidos de maneira autoritária; recursos insuficientes e inadequados; metodologias que não abrem espaço para discussão e análise crítica dos conteúdos e avaliação quantitativa. Não está tendo um planejamento de qualidade onde a ação didática, facilita o trabalho docente (FREIRE, 1996).

Pode-se, pois, afirmar que o planejamento do ensino é o processo de pensar de forma “radical”, “rigorosa” e de “conjunto”, os problemas da educação escolar, no processo ensino-aprendizagem. Conseqüentemente, planejamento do ensino é algo mais amplo e abrange a elaboração, execução e avaliação de planos de ensino.



O planejamento, nesta perspectiva é acima de tudo, uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho. Para que aconteça o planejamento é preciso antes de tudo, pensar antes de agir, organizar a ação e adequarem meios a fins e valores que serão de grande importância para o desenvolvimento do professor universitário ao planejar suas ações. (SAVIANI, 1987, p. 23).

A Didática, como disciplina de formação pedagógica, tem sido oferta nas instituições de ensino, nos cursos de especialização, lato e stricto sensu, adequando-se às diferentes áreas do conhecimento. Nos cursos de formação docente das Instituições de Ensino Superior (IES), é disciplina indispensável. Porque está na exigência de professores que detenham habilidades e competências adequadas ao ensino, desde a educação infantil ao ensino superior. Os alunos têm expressado a relevância do conhecimento didático pedagógico, em sala aula, demonstrações obtidas em pesquisas que revelam a importância da formação pedagógica do professor como um componente indiscutível à sua competência docente.

Segundo Cunha (1998), as relações entre o corpo docente e discente no âmbito de ensino-aprendizagem nas escolas de Ensino Superior do Brasil vêm se aperfeiçoando de acordo às exigências dos novos tempos. O aprendizado está tomado novas dimensões no que diz respeito à ciência da educação (Pedagogia) e a arte de ensinar (Didática). A profissão de professor não pode ser considerada como um mero hobby, entendimento que tem que ser erradicado pelas universidades. Dessa forma, os profissionais de outras áreas, principalmente os bacharéis, cogitam que ensinar é simplesmente “passar” para outras pessoas o que foi absorvido no campo empírico (CUNHA, 1998).

Há muito tempo prevaleceu no âmbito do Ensino Superior a crença de que, para se tornar um bom professor, bastaria ter boa comunicação e arraigados conhecimentos relacionados à matéria que se quer lecionar. A justificativa para essa afirmativa é que o corpo discente das universidades e faculdades, em sua maioria, é constituído por adultos, que, diferentemente do corpo discente do ensino básico, integrado por crianças e adolescentes, jamais necessitaria de auxílio pedagógico. Por essa razão, é que até recentemente não se verificava preocupação explícita das autoridades educacionais com a preparação dos professores para o Ensino Superior. Ou melhor, a preocupação existia, mas só com a preparação de pesquisadores, subtendendo que quanto melhor o pesquisador fosse, mais competente professor seria (CUNHA, 1998).

Ensinar é uma arte, e está num grau de competência muito superior aos concebidos por esses profissionais, razão pela qual, quando olhado para esse lado de entendimento, desqualificam o ensino-aprendizado das instituições de Ensino Superior que, por sua vez, ficavam submetidas à empregá-los, mesmo não sendo qualificados como tal.



Na realidade de hoje, as escolas de Ensino Superior, em relação às questões educacionais, não admitem mais justificativas desse tipo. Para qualquer professor agora é necessário não apenas firmes conhecimentos na área que pretende lecionar, mas também de astúcia na área pedagógica para tornar o aprendizado mais eficaz. Além disso, é necessário que o professor universitário tenha conhecimento de mundo, de ser humano, de ciência e de educação, compatível com as características de sua função (CUNHA, 1998).

As falhas na formação do professor universitário ficam bem óbvias nos levantamentos que se realizam com o corpo discente ao longo do curso. Assim, é comum verificar que a maioria dos julgamentos negativos direcionados aos professores concerne-se a falta de didática. Nesse aspecto, é que muitos educadores universitários vêm realizando cursos de Didática do Ensino Superior, que são oferecidos em nível de pós-graduação com uma frequência cada vez maior por instituições de Ensino Superior.

À medida que cresce a ostentação no processo ensino-aprendizagem, o professor deixa de ensinar para poder ajudar ao aluno a aprender. Nesse contexto, educar deixa de ser a arte de mera introdução de conhecimentos. Então, as preocupações dos professores começam a mudar para expressões como: Quais as expectativas dos alunos; em que medida determinado aprendizado poderá ser significativo para eles; quais as estratégias mais adequadas para facilitar seu aprendizado (CUNHA, 1998).

Para Cunha (1998) o professor contemporâneo passa a enfatizar um outro lado, o que transforma, substancialmente, sua nova e diversificada atuação. Dentro dessa melhor atuação, costuma-se lembrar que o magistério é uma vocação, que a missão do professor é a de ensinar, que para isso é que ele se preparou e que, à medida que ele vai afinando com especializações na matéria de seu domínio, ninguém melhor do que ele poderá contribuir para o aprendizado dos alunos. Há muitas críticas feitas contra ao planejamento didático elaborado por professores que dão ênfase ao ensino.

[...] a narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, os transformam em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vai enchendo os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixarem totalmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE 2002, p. 86).

De certo que as expectativas educacionais de hoje estão em concorrência para valorizar a ênfase na aprendizagem dos discentes sobre os ensinamentos de seus professores. O que mais interessa é a obtenção de uma consciência científica, desenvolvimento da capacidade de análise, síntese e avaliação, bem como aprimoramento da imaginação criadora. O educador do Ensino



Superior tem um papel muito importante na sociedade, passando a ser, entretanto, o formador de pessoas, preparando-as para vida e para cidadania e treinando-as como agentes privilegiados do progresso social (FREIRE, 2002).

Há educadores que exageram na tensão quando são colocadas às qualidades pessoais de amizade, carinho compreensão, amor, tolerância, abnegação e simplesmente excluem a tarefa de ensinar de suas reflexões funcionais. Arraigados nos preceitos de que “ninguém ensina ninguém”, muitos professores simplesmente se eximem da obrigação de ensinar. Na verdade, o que passam a fazer é dissimular sua competência técnica no planejamento didático.

ABORDAGEM DIDÁTICA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: DIÁLOGOS EM QUESTÃO

A educação jamais poderá ser uma realidade acabada. Por ter características de fenômenos humanos e históricos, tende a ser abordada sob diferentes aspectos. Mizukami (1986) apud Gil (2007, p. 10) “define cinco abordagens: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural”.

A abordagem tradicional privilegia o professor como especialista, como elemento fundamental na transmissão dos conteúdos. O aluno considerado um receptor passivo, até que, de posse dos conhecimentos necessários, torna-se capaz de ensiná-los a outros e a exercer eficientemente uma profissão. Essa abordagem denota uma visão individualista do processo educativo e do caráter cumulativo do conhecimento. O ensino é caracterizado pelo verbalismo do professor e pela memorização do aluno. Sua didática pode ser resumida em “dar a lição” e “tomar a lição”, e a avaliação consiste fundamentalmente em verificar a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em aula (MIZUKAMI, 1986, apud GIL, 2007).

Para a abordagem comportamentalista ou behavioristas, o conhecimento é resultado direto da experiência. A escola é reconhecida como a agência que educa formalmente e os modelos educativos são desenvolvidos com base na análise dos processos, por meio dos quais os comportamentos são modelados e reforçados. O professor é visto como um planejador e educacional que transite conteúdos que tem como objetivo o desenvolvimento de competências. Para Skinner, um dos principais teóricos desta abordagem, a realidade é um fenômeno objetivo e o ser humano é um produto do meio, podendo, portanto, ser controlado e manipulado. Dessa forma, o ensino se dá num processo que tem como modelo a instrução programada, na qual assume fundamental importância o controle do trabalho pelo professor, não sendo relevante as atividades autônomas dos estudantes (MIZUKAMI, 1986, apud GIL, 2007).



A abordagem humanista foca predominantemente o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos. O professor não transmite conteúdos, mas dá assistência aos estudantes, atuando como facilitador da aprendizagem. O conteúdo emerge das próprias experiências dos estudantes, que são considerados num processo contínuo de descoberta de si mesmos. A ênfase é no sujeito, mas uma condição necessária para desenvolvimento individual é o ambiente. Assim, a escola é vista como a instituição que deve oferecer condições que possibilitem a autonomia dos alunos (MIZUKAMI, 1986, apud, GIL, 2007).

A abordagem cognitivista é fundamentalmente interacionista. O conhecimento é entendido como o produto das interações entre sujeito e objeto, não enfatizando nenhum polo dessa relação, como acontece na abordagem comportamentalista, que enfatiza o objeto, e na humanista, que enfatiza o sujeito. Os principais representantes desta corrente são Jean Piaget e Jerome Bruner. O Cognitivismo considera o indivíduo como um sistema aberto, que passa por estruturas sucessivas, em busca de um estágio final nunca alcançado completamente. Assim, a escola deveria proporcionar aos estudantes oportunidades de investigação individual que lhe possibilitasse aprender por si próprio. O ensino compatível com essa abordagem deveria fundamentar-se no ensaio e no erro, na pesquisa e na solução de problemas por parte dos estudantes e não na aprendizagem de definições, nomenclaturas e fórmulas. A estratégia geral do processo seria a de ajudar ao estudante no desenvolvimento de um pensamento autônomo, crítico e criativo. Não seriam privilegiadas ações finalistas, mas mediadoras do processo de aprendizagem. Estas deveriam contribuir para organização do raciocínio com vistas a lidar com informações estabelecer relações entre conteúdos e conduzir a uma generalização cognitiva que possibilitasse sua aplicação em outras situações e momentos da aprendizagem. Aos professores caberia proporcionar a orientação necessária para que os objetos pudessem ser explorados pelos estudantes sem o oferecimento de soluções prontas (MIZUKAMI, 1986, apud GIL, 2007).

A abordagem sociocultural enfatiza os aspectos socioculturais que envolvem o processo de aprendizagem. Assim como o construtivismo, esta abordagem pode ser considerada interacionista. No entanto, confere ênfase especial ao sujeito como elaborador e criador do conhecimento. O ser humano torna-se efetivamente um ser sujeito à medida que, integrado ao seu contexto, reflete sobre ele e toma consciência de sua historicidade. A educação torna-se, portanto, fator de suma importância na passagem das formas mais primitivas de consciência crítica. Sendo o ser humano sujeito de sua própria educação, as ações educativas devem ter como principal objetivo promovê-lo e não ajustá-lo à sociedade. Um dos principais representantes desta corrente é Paulo Freire, para quem existe uma verdadeira educação



problematizadora, que auxilia na superação da relação opressor-oprimido. A essência desta educação a dialogicidade, por meio da qual educar e educando tornam sujeitos de um processo em que crescem juntos. Nessa abordagem, o conhecimento deve ser entendido como uma transformação contínua e não transmissão de conteúdos programados (MIZUKAMI, 1986, apud GIL, 2007).

Para Dourado e Lindino (2008), o desenvolvimento da competência pedagógica envolve uma série de domínios e técnicas. Envolve primeiramente a formação de uma nova postura perante o ato pedagógico, e, ao desempenho da função do docente, que se tornaria algo muito mais importante, responsável e abrangente, pois, um professor do ensino superior deve aliar ao conhecimento específico de sua área o domínio da habilidade de educar, que implica a escolha de valores, fundamentos filosóficos e políticos sobre a educação durante sua vida profissional. Mais ainda, este profissional necessita abranger em sua área específica habilidades que o tornem capaz de desenvolver a sua prática pedagógica dentro de fundamentos filosóficos e políticos da educação, para que ele então possa alcançar seus objetivos desejados (DOURADO E LINDINO, 2008).

Ainda para Dourado e Lindino, (2008), a importância de pesquisas e estudos voltados para as trajetórias de vida dos professores, contemplando o modo como articulam o pessoal e o profissional e, conseqüentemente, como vão se transformando, ao longo do tempo, contribuem assim para o conhecimento de ser professor. Para o docente estar apto a ministrar aulas no ensino superior é de suma importância conciliar a vida pessoal com a profissional, o que ajudaria ainda mais no conhecimento do profissional; além de lhe proporcionar maior facilidade para prática do trabalho pedagógico.

Vasconcelos (2000) apud Dourado e Lindino (2008), afirma que o docente do ensino superior para se encontrar dentro de um padrão de perfil que uma universidade necessita, precisa ter bastante desenvolvido três itens de suma importância: saber ensinar, ser bom crítico e pesquisador. O que se constata na realidade é que a minoria se enquadra em todos esses itens, enquanto a maioria detém um e no máximo dois, não estando totalmente aptos a ministrar aulas no ensino superior.

Imbernón (2000) apud Dourado e Lindino (2008), diz que atualmente o mercado de trabalho em geral sempre questiona a necessidade de um profissional completo, e não aquele especializado em apenas uma única área. Neste momento, cabe ressaltar que como a formação do conhecimento profissional coletivo exige que se aperfeiçoem as capacidades reflexivas



coletivas sobre a própria prática docente, o professor universitário precisa aprender a interpretar e compreender tanto a educação quanto a sociedade de forma comunitária. Por isso, a formação permanente ou continuada não pode ser entendida como somente uma formação científica, mas também uma formação pedagógica e cultural do professor. (IMBERNÓN, 2000 apud DOURADO E LINDINO, 2008).

Ainda para Imbernón (2000) apud Dourado e Lindino (2008), o perfil dos docentes deve ser construído a cada dia mediante uma prática que priorize a conhecer, redescobrir, criar e agir, pontuados pela ciência da ação, na qual esse educador é o protagonista principal dessa ação. Porém, é preciso avançar na preparação dos docentes para o ensino superior, pois nem todos os professores tiveram em seus cursos de pós-graduação disciplinas didático/pedagógicas (IMBERNÓN, 2000 apud DOURADO E LINDINO, 2008).

Alguns professores não tomaram consciência da importância da formação inicial e continuada como um requisito da contemporaneidade educacional que vivencia mudanças nas formas do conhecimento. Entende-se que como as aulas necessitam ser diversificadas para motivar o acadêmico ao aprendizado, isso pode ser feito por meio da utilização de estratégias que colaboram para a dinâmica do ensino. Assim, para facilitar a aprendizagem dos estudantes, o professor deve utilizar várias estratégias, ou seja, a aplicação dos meios disponíveis com vistas à consecução de seus objetivos. Mais ainda, para fazer uso desses recursos o professor deve ter objetivo na sua aula, não basta apenas introduzir uma variedade de recursos que não conduzam ao objetivo desejado (IMBERNÓN, 2000 apud DOURADO E LINDINO, 2008).

Segundo Libâneo (2001), estudos têm revelado especialmente que a formação pedagógica do professor faz parte da sua competência docente. Contudo, o maior desafio tem sido tornar essas necessidades sentidas nos discursos e desabafos cotidianos, em atitudes presentes no dia-a-dia do ensino. A sala de aula é um lugar de relações humanas e um espaço de construção do saber. Assim, a relação entre professor e aluno ganha contornos de relevância como parte integrante da essencialidade do processo ensino-aprendizagem.

Ainda para Libâneo (2001), parte-se do pressuposto de que a universidade é mediada por contradições sociais como um todo: ademais como agente de formação, produz saberes e gerencia fazeres na perspectiva de uma prática social comprometida com a formação de profissionais demandados pelo mercado de trabalho. Assim, o corpo docente da universidade deveria estar devidamente preparado para responder aos desafios contemporâneos, especialmente as questões em sala de aula, pelo desenvolvimento de sua prática pedagógica.



[...] não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente e pedagogicamente. Não posso escapar a apreciação dos alunos e a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço. (FREIRE, 1996, p. 96).

Para Freire (1996), o educador de forma geral deve ser íntegro e transparente diante dos alunos, e este fator não vem ocorrendo dentro do ensino universitário, pois é notório que o despreparo pedagógico, para com seu ato de ensinar vem dia-a-dia transformando-os em feras temidas e odiadas por seus pupilos, levando alunos até mesmo faltarem a aulas por não simpatizar com o professor e assim ficam terrivelmente prejudicados em suas atividades acadêmicas e em sua formação humana.

Segundo Moran (2007), vive-se num ambiente tido como a nova economia, altamente marcada pela evolução da tecnologia da informação (uso de computadores) de forma que o que acontece num ponto qualquer do mundo é passível de conhecimento em todo o restante desse mesmo mundo, praticamente em tempo real. Ainda para Moran (2007), as possibilidades oferecidas por tal tecnologia criam novos espaços de aprendizagem. Não se aprende mais apenas na escola, mas, ao assistir um noticiário na TV, ao acessar a internet, ao ler um jornal, ao conversar com outras pessoas. A TV oferece, com acentuada frequência, programas culturais que difundem o saber de modo mais eficaz que os livros escolares e que muitas escolas. O tempo todo está em condições de aprender. Aliados a isto, têm uma outra variável que também apresenta uma situação diferente para os professores, que é a consciência.

A educação é um processo complexo que depende da consciência e ação política e estratégica constante e continuada de todos os governantes e gestores. No Brasil está aumentando a consciência, mas há muita descontinuidade política e de gestão. Está mudando a forma de conceber e exercer essa ação pedagógica com as possibilidades de ensinar e aprender dentro e fora da sala de aula. (MORAN, 2007, p. 8).

Moran (2007) diz que a velocidade de tais mudanças na sociedade motiva o repensar do conceito de profissão e, no caso dos professores, das funções docentes a fim de unir, em um único projeto, os fios dispersos de inúmeras solicitações, paralelas e desconexas. aponta para as possibilidades de interação e aprendizagem dessa sociedade em rede, sendo que muitos profissionais já incorporam os recursos de colaboração em rede em suas práticas. No entanto, nas instituições formais de ensino, a apropriação dos recursos tecnológicos se faz de forma mais lenta e mantendo o modelo disciplinar, centrado no professor (MORAN, 2007).

A ruptura dessa realidade pode ser alcançada a partir da mudança de conduta dos professores, que também envolverá a mudança de conduta dos estudantes. Trata-se de formar e



qualificar sujeitos abertos às transformações, em condições de refletirem as experiências vividas identificando os nexos e as relações entre elas, capazes de levantar hipóteses, amparados em uma ótica de redefinição contínua e de máxima flexibilidade (MORAN, 2007).

Para Libâneo (2001), todas as áreas do conhecimento, como a própria Didática, buscam novas formas de atualização, de modo a compreender seu papel para a melhoria da qualidade do ensino. Sabe-se que a realidade exerce grande influência na prática didática dos professores, seja em contexto “macro”, externo (histórico, sociopolítico e cultural), seja em contexto micro, interno (cotidiano as universidades, escolas, relações e trabalho).

Dessa forma, os professores devem estar preparados para discutir essas relações e outras ligadas à aprendizagem, aos processos internos da aquisição do conhecimento, do aperfeiçoamento e das competências profissionais.

Existem alguns desafios à educação. Ela deve ser dinâmica e criativa, estabelecer um diálogo com o mundo do trabalho, acompanhar de perto os avanços científicos e tecnológicos, desenvolver a capacidade de aprender. O professor deve tornar-se apto a lidar com tais problemas, e considerar que tipo de educação ou formação deveria receber um aluno de determinado contexto social para lidar satisfatoriamente com as dificuldades do cotidiano. É aconselhável planejar um curso, uma unidade, uma aula? É aconselhável fazê-lo coletivamente? A Universidade, a escola oferece apoio? Cursos continuados? (LIBÂNEO, 2001, p. 56).

A busca de respostas conduz para uma teia interdisciplinar em que os olhares da psicologia, da sociologia, da biologia, da administração escolar, da economia, da filosofia, se reúnem numa síntese integradora que, nos parece, só a Didática, pela sua própria natureza, tem condições de realizar. Reconhecendo a didática como ciência que é, sendo pesquisa e também uso de técnicas de ensino, deve-se conceber a ideia de sua importância na contribuição para a formação do cidadão desde a educação básica, até o ensino superior. É nesses passos que o professor deve buscar na didática as verdadeiras técnicas de ensino, a qual só será alcançada através do trabalho pedagógico bem estruturado (LIBÂNEO, 2001).

O trabalho didático do professor muitas vezes se resume em repassar os conteúdos aos alunos, sem estimular nestes a interpretação, a crítica e a criatividade, pois, como diz Freire (1996, p. 47) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Para realizar um trabalho didático-pedagógico, o professor deve ser crítico, perspicaz para estimular seus alunos, (sem que estes percebam que estão sendo provocados criticamente), ético, uma vez que o professor é formador de opinião, ser reflexivo da prática constante de seu trabalho, reconhecer a cultura de seus alunos, enfim, ele deve antes de tudo conhecer seu campo de atuação. Seja qual for a técnica de ensino



explorada por este, ela deve ser permeada pelo pensamento reflexivo, o raciocínio e a interpretação.

Com esse viés, a Didática deve ser a mola propulsora que fomenta o ensinar e o aprender, pois só assim o educador fará a diferença, despertando no educando a vontade de aprender. Deste modo, pode-se dizer que a Didática é uma ciência cujo objetivo fundamental é ocupar-se das estratégias de ensino, das questões práticas relativas à metodologia e das estratégias de aprendizagem. Sua busca de cientificidade se apoia em posturas filosóficas como o funcionalismo, o positivismo, assim como no formalismo e o idealismo, funcionando como elemento transformador da teoria da prática (FREIRE, 1996). Freire (1996, p. 85) afirma que “[...] Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

As estratégias de aprendizagem mais citadas foram: várias formas de expressar o conteúdo, várias formas de avaliação e trabalhar aulas teóricas relacionando-as à prática. Quando faltar a didática é importante que o profissional da educação reveja os métodos e procedimentos de ensino para adequar a realidade de seus alunos de maneira que ele alcance seus objetivos (FREIRE, 1996). Saviani (1991) afirma que o planejamento é acima de tudo uma atitude crítica diante de seu trabalho, adotando um perfil dinâmico, ousado, comunicativo capaz de rever seus métodos e técnicas adequando-se a realidade do acadêmico, buscando possibilidades de um ensino voltado ao processo de produção tanto na parte do acadêmico como do educador, pois ambos, vivem em constante transformação.

ABORDAGEM DIDÁTICA, PLANEJAMENTO E A FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGO EM QUESTÃO

O diálogo sobre a abordagem didática, o planejamento e a formação docente para o ensino superior alicerçam teoricamente no sentido de responder a problemática de como a didática e o processo ensino-aprendizagem se estabelecem no ensino superior? Para tal, foi realizado um questionário com professores de diferentes instituições de ensino superior para diagnosticar a influência da didática em seu trabalho docente. O mesmo foi baseado em questões que foram levantadas diante a dificuldade que os docentes encontram em sala de aula. O questionário foi enviado por e-mails.

O trabalho de campo foi realizado em 07 instituições, sendo 04 públicas e 03 privadas com 04 professores do sexo feminino e 03 professores do sexo masculino atuando em diferentes áreas do conhecimento: Administração, Zootecnia, História, Tecnologia em Agropecuária,



Turismo, Engenharia Civil e Agronomia. UNIP / FIAMA curso: Administração; UCG – GO; Fiamas- Amambai – MS curso: Pedagogia; Universidade Estadual de Goiás – UEG, curso: Tecnologia em Agropecuária; UEMS / FIAMA, curso: Administração / Turismo / S. Informação; UFPA, curso: Engenharia Civil; Universidade Estadual de Goiás - UEG - UNU Edéia-Go, Curso de Tecnologia em Agropecuária.

Realizou-se visitas nas universidades para uma observação do espaço e do convívio entre professores e alunos por alguns dias, e logo após a este conhecimento prévio iniciou-se a elaboração criteriosa das entrevistas, evitando constrangimento na hora da execução, mas, sem deixar de esclarecer profundamente o tema debatido teoricamente através de pesquisas com autores renomados.

Como este texto é um recorte, apresentar-se-á apenas as análises de forma em geral das entrevistas. Segundo as entrevistas realizadas, pode-se observar que a didática é fundamental na formação do educador, como ferramenta indispensável para que ele possa aprimorar suas habilidades e competências adequadas ao ensino. Os principais desafios encontrados são planejar e conseguir relacionar o planejamento com a realidade de vida em que os universitários estão inseridos.

Por meio das entrevistas analisa-se que os professores não admitem que não tem preparação didática/pedagógica para dar aulas, dizem que não há uma diferença entre didática do ensino fundamental/médio/superior, mas sim no planejamento. E esse como já dito é flexível conforme cada instituição. Na visão dos entrevistados, existe o individualismo ao expor seu trabalho, o que falta é trabalhar a interdisciplinaridade, pois pode ser um meio de orientar os educadores para uma mesma direção deixando de lado a fragmentação, uma vez que a formação integra teoria e prática.

Pode-se analisar que a didática aprendida nos estudos dos entrevistados não foi suficiente para sua formação profissional. Para alguns educadores foi necessário rever conceitos relacionados à didática. Conclui-se que o profissional não sai pronto e acabado da sua formação na graduação, deve buscar conhecimento constantemente, pois a didática se faz também a partir da prática.

Os principais pontos destacados pelos entrevistados quanto ao desempenho do educador universitário é a responsabilidade, domínio de conteúdo e interesse de buscar novos conhecimentos. Alguns profissionais creditam às universidades o baixo rendimento de alunos



e professores, porém outros dizem que a universidade não forma o indivíduo que não quer aprender, é o indivíduo que aprende pela universidade.

Quando perguntado se a didática concebida em sua formação profissional foi suficiente para um bom desempenho na realidade encontrada na universidade em que atua. Um dos entrevistados respondeu “Com certeza contribuiu muito, mas nem tudo se recebe pronto, cada profissional tem um perfil de trabalho, e para isto foi preciso e é preciso buscar novos conhecimentos para aprimorar-se didaticamente”. Com os estudos realizados pode-se afirmar que a didática aprendida na graduação é importante, porém não suficiente para o trabalho do docente. É necessário que o profissional da educação esteja sempre buscando adequar a didática à sua realidade, pois o conhecimento é renovado a cada dia e o profissional deve acompanhar as mudanças e transformações da sociedade.

Percebe-se nas falas dos entrevistados uma dificuldade muito expressiva em admitir que não estão preparados didaticamente e pedagogicamente para ministrar aulas, pois a única preparação pedagógica que todos tem está nas diminuídas aulas de didática na graduação. Admitem que nunca mais desde que saíram da posição de acadêmicos participaram de cursos continuados de formação de educadores, porém dizem que o problema não é este que falta é planejamento institucional e nenhum dos professores entrevistados demonstraram interesse em se preparar para dar suas aulas, acreditam que já estão prontos e acabados e que não precisam de formação nenhuma, visto que dominam muito bem as disciplinas as quais lecionam.

Detecta-se que precisa-se com urgência um adendo na legislação universitária, voltada para a obrigatoriedade destes educadores participarem de cursos atualizados de metodologia didática universitária, pois somente com este precedente estes vão fazer uma reflexão e perceberem que saber e mediar o conhecimento são duas condições bem distintas, pois, ter um conhecimento do conteúdo não é garantia de que é capaz de ensiná-lo, ou seja de mediar este conhecimento de forma eficiente para o acadêmico e para a sociedade que o receberá como profissional do futuro.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível apresentar como considerações que a didática é fundamental na formação do professor, e que esta tem valor que equipara ao saber da disciplina a ser ensinada, pois é notório que não adianta apenas saber é preciso saber ensinar, pois do contrário jamais será um professor capaz de transformação. O ato de planejar a ação didática vai contribuir significativamente nas questões referente a previsões, ou seja, a capacidade de prever imprevisto, para se no caso de necessidade poder mudar a estratégia de trabalhar um conteúdo.

Os desafios no processo ensino-aprendizagem do professor no ensino superior são inúmeros, mas sem dúvida a falta de preparo didático-pedagógico para lidar com os entraves dos alunos que saem do ensino Médio com uma possível defasagem expressiva de conhecimentos que foram se perdendo ano a ano é a maior. Porém, a falta de interesse é outro fator que exige do educador um preparo didático com fundamentos para planejar uma aula diferenciada, com algo a mais que possa despertar nos alunos o desejo de assistir as aulas e aprenderem.

A pesquisa conduz a consideração de que os conhecimentos de didática e o planejamento de ações pautadas em abordagens inovadoras são fundamentais no processo ensino-aprendizagem no Ensino Superior. Essas questões estão atreladas a formação docente. Assim, o professor deve ser investigador e questionador dos conhecimentos adquiridos em sua formação e que a didática tem um papel importante no processo ensino-aprendizagem no momento do planejamento pedagógico. Eis, alguns diálogos em educação que precisam ser realizados.

REFERÊNCIAS

CASTANHO, Maria Eugênia. *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: J.M. Editora, 1998 (a).

DOURADO, Rosana Maria C.; LINDINO, Terezinha Correia. *Didática no Ensino Superior: Profissionalismo no Ensinar e Aprender*. Disponível 2008 >www.mastereducacional.com Acesso em 19/07/2011.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. (Coleção O Mundo, Hoje), 1983.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 10. ed. São Paulo. Paz e Terra. 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* 36 ed. São Paulo: Paz Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. 1º. capítulo – 1ª. ed. – 3ª. reimpressão – São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em> <http://www.webartigos.com/> Acesso em 15/07/2011.

LIBÂNEO, José Carlos e colaboradores. *Didática*. 19. reimp. São Paulo, Ed. Cortez (2001).

LIBÂNEO, José Carlos. *A Didática e a aprendizagem do pensar e o aprender*, São Paulo Ed. Cortez, 1994.

MORAN, José Manoel Moran. *Educação que desejamos novos desafios e como chegar lá*. 2ª edição São Paulo, Papirus 2007.

MASETTO, Marcos. *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.p. 39-56.

PACHANE, Graziela Giusti. *A universidade vivida: a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno*. 1998. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção Docência em Formação v. 1).

PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. Campinas, SP: Papirus,1993.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In. BICUDO, Maria Aparecida, Silva Junior, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador dever do Estado tarefa da Universidade*. São Paulo. Unesp. (1996).



CAPÍTULO 11

A DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO

Marcela Marciana Mendes

RESUMO

Esta produção é um recorte de um trabalho final de curso de especialização em Docência Superior, pela Faculdade Montes Belos. O presente recorte aborda a pesquisa bibliográfica e objetiva-se apresentar a importância da formação pedagógica pela didática do professor universitário contemporâneo que assume o papel de mediador e educativo no qual se faz necessário construir habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz, além de um bom nível de conhecimentos da área em que pretende lecionar. Os resultados desta investigação servem de orientação à ação educativa de nível superior determinando princípios e formas de atuação didática, que dão direção à atividade de educar. Assim, investiga-se o conceito de didática o seu percurso histórico e sua importância no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Didática, Docência Universitária, Formação pedagógica.

INTRODUÇÃO

Esta produção é um recorte de um trabalho final de curso de especialização em Docência Universitária, pela Faculdade Montes Belos. O presente recorte aborda a pesquisa bibliográfica, focalizando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, que tem sido uma das maneiras de se discutir a prática pedagógica no ensino superior, a qual vem enfrentando desafios na sociedade atual. Neste artigo, apresenta-se a necessidade de uma formação pedagógica para o professor universitário, buscando uma melhor interação entre a formação acadêmica com aprendizagem humana. Considera-se a docência como fio condutor posto nesta discussão, e por consequência, como objeto de estudo da Didática, é imperativo resgatar o sentido etimológico desta palavra. Recorrendo à história, constata-se que as relações entre o ensinar e o aprender já eram anunciadas no século XVII por Comênius, em decorrência da grande preocupação existente com o ato de ensinar de forma ampla.

Libâneo (2001), relata que a didática é o principal ramo de estudos da pedagogia, ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização a instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. A didática está intimamente ligada a teoria da educação e a teoria da organização escolar e, de modo muito especial, vinculam-se a teoria do conhecimento à psicologia da educação. (LIBÂNEO, 1994).



Afirma-se que cada situação didática, porém, vincula-se a determinantes econômico-sociais, sócio-culturais, a objetivos e normas estabelecidos conforme interesses da sociedade e seus grupos, e que afetam as decisões didáticas. Considera-se, pois, que a inter-relação entre professor e aluno não se reduz à sala de aula, implicando relações bem mais abrangentes. O professor necessita do conhecimento social para compreender as dificuldades de seus alunos adequando a realidade vivida por eles ao seu trabalho, assim alcançando seus objetivos (LIBÂNEO, 2001).

A partir da comprovação de que a didática é fundamental na formação do professor, cabem aqui algumas questões de caráter geral: Qual é o papel da didática na formação pedagógica? Assim, investiga-se o conceito de didática o seu percurso histórico e sua importância no ensino superior.

A DIDÁTICA E SEU PROCESSO HISTÓRICO: DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO

A palavra didática vem da expressão grega (*techné didaktiké*), que se pode traduzir como *arte ou técnica de ensinar*. A didática é a parte da pedagogia que se ocupa dos métodos e técnicas de ensino, destinados a colocar em prática as diretrizes da teoria pedagógica. A didática estuda os diferentes processos de ensino e aprendizagem. O educador Jan Amos Komenský, mais conhecido por Comenius, é reconhecido como o pai da didática moderna, e um dos maiores educadores do século XVII (GIL, 2008).

Entre os anos vinte e cinquenta a didática praticada era a da Escola Nova, que buscou superar os postulados da escola tradicional, trazendo assim uma reforma interna no ensino. O movimento da escola nova defendia a necessidade de partir dos interesses das crianças, abandonando a visão delas como "adultos em miniatura" e passando a considerá-las capazes de se adaptar a cada fase de seu desenvolvimento. Foi a fase do "aprender fazendo", momento em que os jogos educativos passaram a ter um papel importante no dia-a-dia das escolas. Entre seus principais defensores encontram-se Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles.

Ao nosso sentir a docência no Ensino Superior requer um profissional que, mediante habilidosa combinação de suas aptidões pessoais com as expectativas dos estudantes e as exigências do ambiente, seja capaz de garantir um aprendizado agradável e eficiente. Mister, portanto, a presença em sala de aula de um professor que sabe definir objetivos de ensino, selecionar conteúdos, escolher as estratégias de ensino mais adequadas e promover uma avaliação comprometida com a aprendizagem. Deve incentivar a participação e direcionamento da matéria por parte dos alunos, sem, contudo, deixar desvirtuar o rumo que foi programado para a aula. (GIL, 2008, p. 04).



Entre os anos sessenta e oitenta a didática assumiu o enfoque teórico numa dimensão denominada tecnicista, e deixou o enfoque humanista centrado no processo interpessoal, para uma dimensão técnica do processo ensino-aprendizagem. A era industrial fez-se presente na escola, e a didática era vista como uma estratégia objetiva, racional e neutra do processo. O referencial principal do ensino era a fábrica, e sobre ela se construíram as práticas educativas e as conceitualizações referentes à educação (GIL, 2008).

Dos anos noventa até a atualidade, a didática tornou-se um instrumento para a cooperação entre docente e discente, para que realmente ocorresse a evolução dos processos de ensino e aprendizagem. Para isso é importante o comprometimento, o esforço e o exercício de suas técnicas em ambos os lados, para que o conhecimento realmente seja transmitido do professor para o aluno

Até o final do século XIX, a Didática era fundamentada quase exclusivamente nos conhecimentos filosóficos. Segundo GIL (2008) isso pode ser constatado não somente nas obras de Comenius, mas também nas de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Johann Friedrich Herbart (1777-1841) e de outros pedagogos desse período. Os trabalhos desses autores são bastante adiantados em relação às concepções psicológicas dominantes da época (GIL, 2008).

A partir do final do século XIX, a Didática passou a buscar fundamentos também nas ciências, especialmente na Biologia e na Psicologia, graças às pesquisas experimentais. No início do século XX, surgem os movimentos de reforma escolar tanto na Europa quanto na América. Por conseguinte, esses movimentos reconheciam a insuficiência da didática tradicional e aspiravam a uma educação que levasse em conta os aspectos psicológicos envolvidos no processo de ensino. Essas tendências pedagógicas são denominadas de Pedagogia da “Escola Nova”. Esses movimentos surgiram dentro de um contexto histórico-social que teve como foco principal o processo de industrialização, com a burguesia reafirmando a supremacia de sua classe e difundindo suas ideias liberais (GIL, 2008).

A Escola Nova tinha a pretensão de ser um movimento de renovação pedagógica, e fundamentalmente técnico, que buscava a aplicação educativa de conhecimentos derivados das ciências do comportamento. No entanto, a partir do século XX a didática passou a seguir os princípios da Escola Nova. Nessa perspectiva, passou-se a valorizar os princípios de atividade, liberdade e individualização. Excluiu-se a visão de que a criança era um adulto em miniatura, acreditando nela como um ser capaz de se adaptar a cada uma das fases de sua evolução.



A idéia basilar da Escola Nova é de que o aluno aprende melhor por si próprio. A preocupação com as diferenças individuais e a utilização do lúdico educativo passaram, portanto, a ter maior destaque. Nesse momento a Escola Nova passou a considerar o aluno como sujeito da aprendizagem. O professor ficaria incumbido de colocar o aluno em situações de mobilização global de suas atividades, possibilitando a manifestação de atividades verbais, escritas, plásticas, ou de qualquer outro tipo. O centro da atividade escolar não seria, no entanto, nem o educador nem a matéria, mas o aluno ativo e investigador. Ao professor caberia essencialmente incentivar, orientar e organizar as situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades e as características individuais [...] (GIL, 2008, p. 06).

No Brasil, os conceitos da Escola Nova foram conhecidos na década de 1920 e com muito prestígio após a Revolução de 1930, graças ao trabalho de educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Estes conceitos, portanto, receberam numerosas críticas, principalmente de educadores clássicos. A Escola Nova foi acusada de não exigir nada dos alunos, de abrir mão dos conteúdos tradicionais e de acreditar ingenuamente em sua espontaneidade. Mesmo com as mudanças entrelaçadas da Revolução de 1930, não foram suficientes para abalar significativamente o conservadorismo das elites brasileiras. A Escola Nova não conseguiu modificar de maneira significativa os métodos utilizados nas escolas brasileiras (GIL, 2008).

Do início da década de 1950 a 1970 o ensino da Didática privilegiou métodos e técnicas de ensino com vistas a garantir a eficiência da aprendizagem dos alunos e a defesa de sua neutralidade científica. O tecnicismo passa a assumir um posicionamento fundamental da educação e principalmente no ensino da didática. A didática passou a salientar a elaboração de planos de ensino, a formulação de objetivos, a seleção de conteúdos, as técnicas de exposição e de condução de trabalhos em grupo e a utilização de tecnologias a serviço das atividades educativas. A didática passa a ser vista como um conjunto de estratégias para o alcance da obtenção da educação, confundindo-se com a metodologia do ensino. Seus propósitos eram, entretanto, os de fornecerem ajudas metodológicas aos educadores para ensinar bem, sem se perguntar a serviço do que e a quem ensina (GIL, 2008).

No fim da década de 1970 acentuaram-se as críticas a essa didática com caráter instrumental, sobretudo em relação às conjecturas da neutralidade científica e técnicas que a envolvem. A didática, nessa ótica, pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos técnicos apresentados de forma global e não vinculados aos problemas que fazem parte dos sentidos e dos fins educacionais. As principais críticas a essa didática têm sido feitas por educadores vinculados ao seguimento conhecido como didática crítico-social dos conteúdos. Quem as defende acredita que é necessário, em primeiro lugar, definir um projeto de sociedade que complete a escola com função de transformação da realidade na qual se insere. A partir daí,



vai em busca de uma proposta pedagógica que conduza o aluno de forma que, como cidadão, ele possa transformar a realidade existente.

A DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO

Segundo Pachane (1998), quando se fala em formação de professores, vem-nos à cabeça o processo de formação para a docência na educação básica: ensino fundamental e, no máximo, médio. Dificilmente a abordagem de formação de professores estende-se para a formação de professores universitários, como se a formação específica para o magistério nesse nível fosse algo supérfluo, ou mesmo, desnecessário.

No entanto, para Veiga e Castanho (2000), uma das críticas mais comuns dirigidas aos cursos superiores diz respeito à didática dos professores universitários, ou seria melhor dizer, à falta dela. Tal fato pode ser constatado tanto através da literatura específica da área, como através de conversas com alunos em diferentes tipos de instituição e em diferentes cursos.

Observa-se que o professor sabe a matéria, porém não sabe como transmiti-la ao aluno, não sabe como conduzir a aula, não se importa com o aluno, é distante, por vezes arrogante, ou não se preocupa com a docência, priorizando seus trabalhos de pesquisa, são casos assim são tão comuns que é visto como algo normal no ensino superior (VEIGA e CASTANHO, 2000).

Para Pimenta e Anastasiou (2002), amplia-se cada vez mais a exigência de que os professores universitários obtenham os títulos de mestre ou doutor. No entanto, é questionável se esta titulação, do modo como vem sendo realizada, possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade didática no ensino superior. Os programas de pós-graduação, de maneira geral, tendem a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsáveis, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002).

Ainda segundo Pimenta e Anastasiou (2002), em uma breve retrospectiva da história das universidades de maneira geral e, mais especificamente, das brasileiras, é possível observar que a formação exigida do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático decorrente do exercício profissional ou teórico epistemológico decorrente do exercício acadêmico. Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos. Acredita-se que possam existir pelo menos três fatores contribuindo para que, na cultura universitária, a tarefa de ensinar e conseqüentemente a formação pedagógica dos professores sejam relegadas a segundo plano.



Acredita que a formação para a docência universitária se constituiu historicamente como uma atividade menor. Inicialmente, havia a preocupação com o bom desempenho profissional, e o treinamento profissional, acreditava-se, que o ensino poderia ser dado por qualquer um que soubesse realizar bem determinado ofício. Acreditava-se como alguns ainda hoje acreditam que quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor. (MASETTO, 1998, p. 11).

Ainda para Masetto (1998), apenas recentemente está sendo voltado a preocupação com a formação de professores para o magistério superior centrou-se na preparação para a condução de pesquisas e, da mesma maneira, o pedagógico continuou a ser negligenciado, como se as atividades realizadas com os alunos de graduação não se configurassem como produção de conhecimento, mas, simplesmente, repetição do que já havia sido realizado por outros.

De acordo com Saviani (1996), ressalta a almejada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Observa-se a inexistência de amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores universitários. É válido mencionar que a legislação brasileira sobre educação, mais especificamente a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário. Num acompanhamento detalhado dos diversos momentos de discussão da LDB (SAVIANI, 1996), é possível observar-se que na proposta inicial do então senador Darcy Ribeiro, a preocupação com a formação pedagógica dos professores universitários era contemplada, pode se observar e evidenciar no Art. 74 o qual será a seguir transcrito.

Art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino. (SAVIANI, 1996, p.150).

No entanto, num processo de enxugamento do texto da LDB – além, é claro, das pressões feitas por diversos setores da sociedade cujos interesses podem ser contrariados com a exigência de maior capacitação docente –, omitiu-se do texto final a necessidade de formação pedagógica do professor universitário, configurando-se o texto final como segue: Saviani (1996, p. 150), “Art. 66 - A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.”

Ainda para Gil (2008), A formação de um educador como profissional na área acadêmica fica muito além de sua experiência prática e seus conhecimentos fora dela. É preciso de conhecimentos que criem uma interface entre o empirismo e a arte de como ensinar de forma científica. Neste contexto, a titularidade de um docente com vasta experiência não acadêmica e com formação pedagógica e didática, tendo como pilares a arte e ciência da educação e do



ensino, é de essencial importância para que a educação chegue aos educandos de forma correta e assimilativa.

A didática do ensino é uma extraordinária técnica para o ensinamento dos educandos, pois mostra que saber ensinar não é somente ter experiência fora da sala de aula. Precisa saber como lidar com os alunos de forma científica, apresentando as técnicas corretas para o ensino-aprendizado correto. Ao explicar como a Didática do Ensino Superior pode ser eficaz na formação do educando, será apresentado seu conceito histórico e o reconhecimento pela importância do ensino ou da aprendizagem. Também, serão contrastadas as diferentes abordagens acerca do processo de aprendizagem e os princípios da Pedagogia e da Andragogia, bem como os fatores que contribuem para eficácia da aprendizagem (GIL, 2008).

Para garantir um aprendizado eficaz alguns fatores entram em confronto para que os discentes se capacitem e tentam compreender fatos e teorias, desenvolvendo habilidades para resolução de problemas mais complexos. Há três fontes individuais que influenciam de aprendizagem: o estudante, o professor e o curso. Essas fontes, no entanto, relacionam entre si algumas variáveis. As relacionadas aos alunos referem-se as suas aptidões, aos seus hábitos de estudo e a sua motivação. As variáveis relacionadas aos professores referem-se principalmente aos conhecimentos relativos à matéria a suas habilidades pedagógicas, a sua motivação e sua percepção acerca da educação. As variáveis relacionadas ao curso, por fim, referem-se aos objetivos propostos e aos métodos utilizados para melhor alcançá-los (GIL, 2008).

Para um educador humanista, segundo Gil (2008), que luta para vencer as desigualdades sociais e para promover o desenvolvimento dos educandos, é muito difícil observar a importância das diferenças individuais no desempenho acadêmico. Nestes termos, a sua atuação sempre estará voltada, constantemente, para situações relativas. Não há, entretanto, como desconsiderar os resultados das pesquisas psicológicas e as experiências dos professores universitários, que indicam a importância, ainda que relativa, das diferenças individuais. Por esse motivo, é que os educadores devem levar em consideração tanto o peso desses fatores, quanto a condução de suas aulas e a avaliação da aprendizagem no planejamento (GIL, 2008).

Seguindo a visão de Saviani (1996), não encontrando amparo na legislação maior, a formação pedagógica dos professores universitários fica a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de cursos de pós-graduação, refletindo, e ao mesmo tempo regulamentando, a crença na não necessidade de que esta formação seja oferecida. Assim, o que se observa é uma crescente onda de professores despreparados pedagogicamente



que acabam contratados por serem formados em áreas específicas, mas a não capacitação pedagógica acaba por desencadear cada vez mais casos de depressão, por serem frequentemente xingados e desrespeitados em seus direitos humanos (SAVIANI, 1996).

Para Dourado e Lindino (2008), identifica o professor como agente que constrói seu saber didático por intermédio de sua prática, ele avança acerta hoje, erra amanhã, mas busca alternativa e experimenta novas maneiras de trabalhar o conteúdo. Assim, se conclui que é preciso direcionar o trabalho educativo para a formação com qualidade, integrando docentes que estejam preocupados realmente com uma educação e formação que possibilite ao futuro profissional agir, interagir, construir uma ação fundamentada na qualidade, na ética e na inovação, sempre em parceria com o conhecimento fortalece o nível do ensino superior e do meio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta que a visão da preparação para a docência no ensino superior como algo desnecessário vem se constituindo historicamente e que os critérios de avaliação docente têm se concentrado na produtividade acadêmica, a tentativa de promover a valorização da atividade docente e do ensino de graduação, e conseqüentemente da formação pedagógica do professor universitário, a nosso ver, necessita passar pela mudança na cultura acadêmica, que atribui valores díspares a cada uma das atividades constituintes do fazer universitário.

Dessa maneira, a valorização do ensino e da formação pedagógica do professor universitário demandaria, em primeiro lugar, a alteração do modo como as questões *pedagógicas* são entendidas e tratadas na universidade, superando a crença de que para ser bom professor basta conhecer profundamente e conseguir transmitir com clareza determinado conteúdo, ou, no caso mais específico do ensino superior, ser um bom pesquisador.

Percebe-se que o professor universitário trata as questões pedagógicas com descaso, mas a literatura consultada mostra que esta visão está totalmente errônea, pois uma vez que o processo ensino-aprendizado é humanizado, os conhecimentos vão fluir de forma mais eficiente, formado não só melhores profissionais, mas, melhores cidadãos e conseqüentemente vai melhorar todo o meio social ao qual se vive.

Conclui-se que o docente deve ser flexível, investigador e questionador dos conhecimentos adquiridos em sua formação, e que a didática tem um papel fundamental neste processo, mas respeitando a importância da formação pedagógica. Estando apto para inovar sua prática, alcançar seus objetivos e desenvolver em seus alunos a capacidade de aprender e acima



de tudo será um educador transformador e não uma peça estática que nunca se move em direção a realidade social vigente. Por isso, se torna importante a formação didática no ensino superior. Para tal, conhecer a história da didática é ponto fundamental.

REFERÊNCIAS

DOURADO, Rosana Maria C; LINDINO, Terezinha Correia. *Didática no Ensino Superior: Profissionalismo no Ensinar e Aprender*. Disponível 2008 >www.mastereducacional.com Acesso em 19/07/2011.

GIL, Antonio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. 1º. capítulo – 1ª. ed. – 3ª. reimpressão – São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 19. reimp. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *A Didática e a aprendizagem do pensar e o aprender*. São Paulo: Cortez, 1994.

MASETTO, Marcos. *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.p. 39-56.

PACHANE, Graziela Giusti. *A universidade vivida: a experiência universitária e sua contribuição aodesenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno*. 1998. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção Docência em Formação v. 1).

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In. BICUDO, Maria Aparecida, Silva Junior, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador dever do Estado tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.

VEIGA, Ilma Passos; CASTANHO, Maria Eugênia. *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.



CAPÍTULO 12

VISIBILIDADE E ACESSO LINGUÍSTICO: A IMPORTÂNCIA DE CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL EM LIBRAS PARA O ATENDIMENTO PROFISSIONAL À COMUNIDADE SURDA BRASILEIRA

Renata Diniz Gomides Camargos
Paula Aparecida Diniz Gomides
Valquíria Ferreira Ribeiro
Leandra Raposo da Rocha
Wellington Santos de Paula
Juliano Batista dos Santos
Erliandro Félix Silva
William Veloza Francioni

RESUMO

Muito se tem discutido acerca da importância da inclusão social no âmbito educacional. A inclusão favorece não apenas a acessibilidade e respeito à diversidade, mas também a visibilidade e a promoção da dignidade da pessoa humana em sua integralidade. Pensando neste aspecto, objetiva-se abordar a importância dos cursos de formação inicial em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para o aumento da inserção social da pessoa surda. A principal questão de pesquisa se dirige a evidenciar: *como os cursos de formação inicial auxiliam na disseminação da Libras e da cultura surda, favorecendo o acesso linguístico da comunidade surda à diferentes instâncias sociais?* Para que as intenções deste capítulo fossem alcançadas, realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como principais instrumentos a revisão bibliográfica e as entrevistas com estudantes de um curso de formação inicial em Libras da cidade de Santo Antônio do Monte (MG). Evidencia-se que apesar dos avanços legislativos que favorecem o reconhecimento da Libras como a língua de expressão e comunicação dos surdos no país (BRASIL, 2002; 2005), há ainda muito por fazer para que esta seja realmente reconhecida em todas as instâncias sociais, o que leva este texto a defender a multiplicação de cursos que buscam formar profissionais de diversas áreas ao atendimento deste público em sua primeira língua.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Libras. Acessibilidade linguística. Comunidade Surda.

INTRODUÇÃO

O principal objetivo deste capítulo é abordar a importância da formação em Língua Brasileira de Sinais (Libras), tendo em vista a promoção de cursos de formação inicial focados na temática. Utiliza-se como principais instrumentos a revisão bibliográfica e a realização de entrevistas com participantes de um curso de formação inicial¹ que ocorreu na

¹ Os cursos de formação inicial, ou de livre oferta, são regulamentados pela LDB no artigo 42, não atribuindo ao cursista um nível de escolaridade, mas sim enfocando a preparação para a vida produtiva e social. Em geral eles ocorrem com uma vinculação a instituições de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 1996).



Antônio do Monte (MG), promovido de forma voluntária por um professor surdo a cerca de 30 participantes com diferentes perfis.

Busca-se evidenciar a importância desses cursos de formação inicial em Libras para a inclusão social da comunidade surda no Brasil, tendo em vista as legislações que garantem a essa comunidade o acesso linguístico em diferentes âmbitos sociais (BRASIL, 2002; 2005). Para tanto, norteia-se pela seguinte questão de pesquisa: *como os cursos de formação inicial auxiliam na disseminação da Libras e da cultura surda, favorecendo o acesso linguístico da comunidade surda à diferentes instâncias sociais?* Para responder a essa questão, utiliza-se o curso em questão como foco das análises, considerando a potencialidade dos cursos de formação inicial para a capacitação de diferentes áreas em aspectos conceituais que corroboram para o acesso de surdos a diferentes âmbitos sociais.

A educação brasileira passou por diversas transformações ao longo do tempo. Especificamente a comunidade surda brasileira, que se identifica identitariamente pela visualidade e uso da Libras como sua língua principal, alcançou importantes conquistas, como a oficialização da Libras como a língua dessa comunidade (BRASIL, 2002; 2005), a regulamentação da profissão de tradutor e intérprete de Libras (BRASIL, 2010) e a determinação do ensino bilíngue às crianças surdas, tendo em vista o ensino da Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa como a segunda língua (L2) desta comunidade. Contudo, ainda há muito a ser melhorado, uma vez que, na prática, a acessibilidade linguística ainda é um desafio.

Monteiro (2006) destaca o protagonismo dos movimentos organizados em prol da legitimação da Libras, que levam a questionamentos sobre as assimetrias sociais envoltas na definição da língua portuguesa como único meio de comunicação no país. De acordo com essa autora, cerca de 95% das pessoas surdas nascem em famílias compostas por ouvintes. Esse fato gera um cenário de imposição linguística, tornando inclusive, a aprendizagem da Libras, algo tardio. Além disso, há o estigma social lançado sobre a pessoa surda, entendida como deficiente e, em consequência, dependente de terceiros para a realização de operações básicas do dia a dia, como a realização de uma consulta médica, por exemplo. Esse processo leva à exclusão social, conforme demonstra Monteiro (2006, p. 295):

Mesmo com a regulamentação da lei que estabelece os direitos dos Surdos, ainda existe muita disputa e polêmica entre as pessoas ouvintes e as pessoas Surdas na sociedade com relação ao mercado profissional. Também ainda há muito caminho a ser percorrido até que os Surdos consigam o direito de ter profissionais capacitados entre os professores Surdos e professores ouvintes e entre os intérpretes de LIBRAS, que possam garantir-lhes o acesso pleno aos conhecimentos socialmente



compartilhados. Além disso, sabe-se que a discussão sobre inclusão nas escolas inclusivas e nas universidades é um tópico ainda a ser bastante explorado (MONTEIRO, 2006, p. 295).

Face aos aspectos discutidos até o momento, indica-se os objetivos específicos, que embasam a produção deste trabalho: i) levantar bibliografias que destaquem a importância dos cursos de formação inicial em Libras para a melhoria do acesso e inclusão social da pessoa surda; ii) contextualizar o curso promovido em Santo Antônio do Monte, indicando a forma como ele foi organizado, bem como, os conhecimentos por ele oferecidos; e iii) analisar as contribuições dessa formação para alguns de seus participantes, visando a utilidade prática da formação básica em Libras para diferentes profissionais.

A argumentação deste texto se organiza por meio da seguinte estrutura: inicialmente debate-se algumas informações importantes para a contextualização acerca da educação de surdos e utilização da Libras no Brasil. Em seguida, apresenta-se a metodologia de pesquisa, evidenciando as contribuições dos instrumentos de pesquisa utilizados. Após, apresenta-se uma articulação entre as bibliografias levantadas e as entrevistas realizadas. Finalmente, estabelece-se algumas considerações sobre os cursos de formação inicial em Libras e sua importância para a inclusão social da pessoa surda.

SURDEZ E EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM PERCURSO HISTÓRICO

Analisando a respeito da educação do surdo historicamente, fica fácil perceber o quanto seus direitos foram relegados e como era grande o preconceito que sofriam as pessoas com surdez. Na antiguidade, de acordo com a concepção de gregos e romanos, os surdos não eram nem mesmo humanos, pois acreditava-se que eles não possuíam fala e, conseqüentemente, pensamento. Nesta época, os surdos eram privados de receber herança, integrar testamentos, se escolarizar e até se casar (HONORA, 2014).

Na Idade Média, a igreja representava um grande poder na organização das relações sociais, corroborando com a discriminação das pessoas que eram consideradas portadoras de qualquer deficiência, acreditando que se elas não se encaixavam no padrão considerado como 'normal'. No caso dos surdos, por não falarem, a Igreja acreditava que eles não eram capazes de professar a fé cristã e, por isso, eram considerados hereges. Porém, os senhores feudais, não querendo dividir suas fortunas com membros de outras famílias, costumavam casar-se entre si. Sendo parentes consanguíneos, eles geravam um grande número de filhos surdos, pela proximidade parental (HONORA; FRIZANCO, 2009).

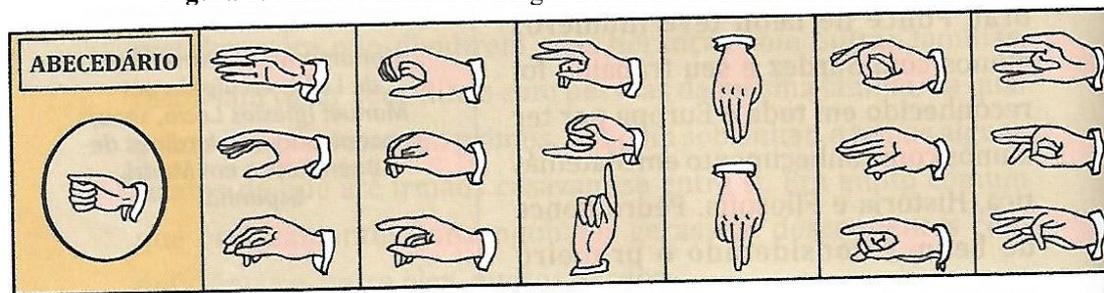


Preocupada com isso, a Igreja passa a buscar subsídios para propiciar a educação de surdos filhos da nobreza, inspirando-se na comunicação criada pelos monges que estavam em clausura. Estes, como haviam feito voto de silêncio, desenvolveram uma linguagem gestual para poderem se comunicar. Possuindo uma língua, os surdos poderiam participar dos ritos, dizer os sacramentos e, conseqüentemente, manter suas almas imortais. Além disso, não perderiam suas posições e poderiam continuar contribuindo financeiramente com a Igreja (HONORA; FRIZANCO, 2009).

O primeiro monge a se dedicar à instrução dos surdos foi Pedro Ponce de León (1520-1584), espanhol que, juntamente com dois surdos espanhóis que foram morar no mosteiro, criou o primeiro alfabeto manual da história. O monge alcançou grande reconhecimento por seu trabalho e é considerado o primeiro professor de surdos da história (STROBEL, 2009; HONORA; FRIZANCO, 2009).

Juan Pablo Bonet (1573–1633), padre espanhol que era filósofo e também soldado a serviço secreto do rei, publicou o primeiro livro que descrevia o alfabeto manual, intitulado *Reduccion de las letras y arte para ensenara hablar los mudos*. Na imagem 1 é possível verificar a estruturação do alfabeto manual criado por Bonet, muito próximo do alfabeto manual da Libras atualmente.

Figura 1: Alfabeto manual da Língua Brasileira de Sinais do século XVII.



Fonte: Honora (2014, p. 52).

Apesar dos avanços dos monges na instrução das pessoas surdas, haviam muitos estudiosos contrários às suas ideias, acreditando que, na verdade, elas deveriam ser oralizadas. Esses estudiosos usavam vários métodos como a leitura labial e o tato, método parecido com as terapias que os fonoaudiólogos usam atualmente em atendimentos voltados à oralização (HONORA, 2014).

O abade francês Charles-Michel de L'Épée (1712-1789), criou a primeira instituição educacional pública para surdos. L'Épée era um grande defensor da língua de sinais, considerado atualmente como o 'Pai dos Surdos'. Ele criou a escola com seus próprios recursos, em 1760, chamado *Instituto Nacional para Surdos-Mudos*, atual *Instituto Nacional*



de Jovens Surdos de Paris. A partir da iniciativa de L'Épée, outros estudiosos criaram suas próprias escolas ao final do século XVIII, constituindo um período de desenvolvimento de ações que buscaram o reconhecimento e a inserção social das pessoas surdas (STROBEL, 2009).

Em 1880, ocorreu na Itália em Milão, o *Segundo Congresso Mundial dos Surdos Mudos*, responsável por um grande retrocesso para a comunidade surda. Neste congresso, que buscou conciliar estratégias para a educação de surdos, mas que foi composto em sua maioria por estudiosos ouvintes, ficou decidido que as línguas de sinais deveriam ser banidas, pois contribuíram para o atraso na oralização dos surdos. Várias implicações sociais, políticas, educacionais, psicológicas e linguísticas decorreram dessa proibição. Porém o que a história mostra é que as línguas de sinais continuaram a ser utilizadas pelos surdos ao redor do mundo (STROBEL, 2009).

No Brasil a primeira escola para educação dos surdos foi fundada em 1857, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), com a vinda da família real. O neto de Dom Pedro II era surdo e, por isso, Dom Pedro II viabilizou, juntamente ao professor surdo francês Ernest Huet a criação do então *Instituto de Surdos Mudos*, voltado para a inserção dos surdos do Brasil no mercado de trabalho. Atualmente essa instituição é denominada *Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES)*, e tem grande influência na criação da Libras, derivada da Língua de Sinais Francesa (LSF) (HONORA, 2014).

Como já apontado, algumas legislações brasileiras têm corroborado para maior reconhecimento e valorização da Libras e da pessoa surda na sociedade. Contudo, há ainda muitos desafios na implantação daquilo que esses dispositivos preconizam, como por exemplo a educação bilíngue. Além disso, outro desafio é o desconhecimento das pessoas em geral, em relação ao *status* linguístico da Libras, o que corrobora para que a visão clínico terapêutica em relação aos surdos seja (re)produzida. Essa visão entende a surdez como deficiência que, como tal, deve ser reparada. Ao contrário desse entendimento, a comunidade surda tem lutado para ser reconhecida a partir de uma visão socioantropológica que compreende a existência de identidade e cultura surda (STROBEL, 2009). É esse ponto de vista que se defende neste estudo.

A cultura surda, conforme assevera o fragmento a seguir, parte de uma forma específica de interpretação do mundo, o que diferencia surdos e ouvintes, uma vez que os primeiros utilizam-se do canal viso-espacial, enquanto os segundos utilizam-se do canal oral-auditivo:

A cultura surda é como uma pele no corpo dos surdos, que usam suas línguas de sinais, utilizam predominantemente a experiência visual, têm seus costumes, hábitos, ideias,



convivem entre si e comemoram suas datas como marcos importantes. É uma cultura que é construída pelos surdos, e não é uma cultura adaptada dos ouvintes (SILVEIRA; KARNOPP, 2013, p. 1).

Assim, abordar a cultura surda não se trata apenas de (re)conhecer a Libras como uma língua, mas também da compreensão de que o surdo apreende o mundo por meio de experiências visuais. Estas, devem ser valorizadas em experiências pedagógicas, como por exemplo o estímulo à visualidade. Acima de tudo, é imprescindível que os surdos não sofram a imposição da língua portuguesa, uma vez que esta não é a sua primeira língua. Ao mesmo tempo, o estigma da deficiência deve ser combatido com informação e alteridade. Assim, defende-se que cursos de formação inicial, como o que está sendo abordando, podem auxiliar na conscientização da população sobre as especificidades da comunidade surda, além de possibilitar a instrumentalização da comunicação em diferentes espaços sociais, permitindo assim, maior inclusão. Passa-se a abordar a metodologia para a realização desta pesquisa.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Nesta seção aborda-se a metodologia de pesquisa. Utiliza-se da abordagem qualitativa para nortear a investigação, centrando-se em dois instrumentos básicos: a revisão bibliográfica e as entrevistas. Além disso, passa-se a caracterizar o contexto no qual essa pesquisa se estabeleceu, bem como, a motivação pelo tema. Ao cursar a licenciatura em Letras-Língua Portuguesa, interessa-se pela disciplina voltada ao ensino de Libras e (re)conhecimento da história da comunidade surda. A partir desse contato inicial, passa-se a integrar também o projeto Libras é Legal, conduzido por um professor surdo, com formação em Pedagogia e Letras-Libras de forma voluntária e gratuita para os participantes em Santo Antônio do Monte (MG). Além da condução deste professor, também se incluiu a participação de uma intérprete de Libras ouvinte.

Reunidos em uma turma de cerca de 30 alunos, realizou-se dois encontros semanais com duração de 2h por aula. A turma era bastante diversificada. Havia 22 mulheres ouvintes, dois homens ouvintes, quatro crianças ouvintes (duas meninas e dois meninos) e dois adultos surdos (um homem e uma mulher). A diversidade também se destacou em relação às áreas de atuação desses participantes. Havia profissionais da área educacional, estudantes de Pedagogia, psicólogos, enfermeiros, trabalhadores da área do comércio (balconista de laboratório de análises clínicas, balconista de farmácia, maquiadora, vendedor do ramo de calçados, vendedora de roupas, dentre outros segmentos). Além disso, a turma também era composta por surdos que estavam aprendendo a Libras e familiares de surdos já proficientes na língua que tencionavam melhorar a comunicação com seus consanguíneos. Outro público atingido foram



os religiosos (mais especificamente os evangélicos), que buscaram aprender Libras para poderem atuar na interpretação de cultos de demais cerimônias.

O curso foi organizado, tendo em vista uma carga horária de 120h e deveria durar seis meses. Contudo, a conclusão se tornou um pouco delongada, uma vez que a pandemia de Covid-19 suspendeu as atividades presenciais, o que implicou em uma relativa demora na reestruturação das atividades no formato *online*. O curso foi iniciado em 03/03/2020 e finalizado em 11/02/2021.

Indica-se que o curso foi desenvolvido ao longo de 120h, com 80h de atividades teóricas e 40h de atividades práticas. Essas atividades práticas envolveram a produção individual e coletiva dos alunos com a formação de frases, criação de diálogos e de teatros em Libras. Em relação ao conteúdo, no programa de curso foram trabalhados os seguintes conhecimentos: alfabeto manual, números, quantidades, adjetivos/advérbios, calendário, verbos, sinais relacionados à casa, identidade/cumprimentos, lugares, família, sinais negativos, vestuário/objetos pessoais, documentos pessoais, natureza, esporte, cores, corpo humano, higiene pessoal, saúde, meios de transporte, animais, meios de comunicação, profissões, sinais relativos ao espaço escolar, bebidas, alimentos e localidades.

Enquanto integrantes deste curso, pode-se afirmar que este nos aproximou da cultura surda, conhecer mais sobre suas aspirações e dificuldades. Tendo em vista a importância dos cursos de formação inicial em Libras, não apenas como um meio de ensino e aprendizagem da língua, mas também de valorização e respeito à cultura surda, busca-se evidenciar, por meio de entrevistas realizadas com esses participantes, suas principais motivações e experiências em relação à formação. Desenvolve-se algumas questões norteadoras que foram enviadas em formato *Word* pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp* e devolvidas a nós em formato textual.

As questões enviadas aos participantes foram:

- Nome
- Idade
- Profissão
- Como foi seu primeiro contato com a Libras?
- Você tem contato direto com o surdo no seu dia a dia, seja no ambiente familiar, escolar ou trabalho?
- O que o (a) motivou a participar do curso básico de Libras?
- Você acha que as novas leis sobre o ensino da Libras podem ajudar realmente no âmbito educacional?



- Na sua opinião qual a importância do ensino da Libras nas escolas e como pode ajudar na prática na inclusão do aluno surdo?

Alcançou-se a participação de cerca de cinco sujeitos, com diferentes perfis. Foram utilizados pseudônimos para a proteção das identidades dos participantes. Indica-se que apesar de haver participantes surdos no curso e haver a possibilidade de realizar a entrevista com eles em Libras, com o auxílio do professor, não foi obtido retorno desses alunos para a coleta de suas respostas. No quadro 1 explicita-se as características básicas de cada participante:

Quadro 1: Perfis dos participantes do estudo.

Pseudônimo	Idade	Profissão	Surdo/ouvinte
Marina	16	Vendedora de loja de vestuário	Ouvinte
Fabiana	35	Psicóloga	Ouvinte
Verônica	31	Psicóloga	Ouvinte
Meire	39	Psicóloga	Ouvinte
Rita	37	Balconista de farmácia e estudante de Letras	Ouvinte

Fonte: Autoria própria (2022).

Além da análise das entrevistas, operacionalizada a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), realiza-se uma busca bibliográfica, com foco em trabalhos que abordam aspectos relativos a esse tipo de formação nas plataformas *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). O objetivo é salientar que apesar de terem foco educacional, esses cursos, não necessariamente, estão vinculados à alguma instituição de ensino, como é o caso desta formação realizada em Santo Antônio do Monte (MG), que se pauta na iniciativa do professor surdo, com o espaço cedido inicialmente por uma instituição bancária da cidade e, posteriormente, pela câmara municipal.

Na busca bibliográfica utilizou-se os descritores ‘cursos de formação inicial’, ‘Libras’, ‘formação em Libras’. A busca evidenciou a inexistência de estudos que trabalhem a formação inicial em Libras. Não se encontrou nenhum trabalho que dialogasse com a temática no portal SciELO e, no portal BDTD, foram levantadas apenas cinco dissertações de mestrado, mas que tiveram como objetivo abordar a formação inicial em Libras nos cursos de Pedagogia. Assim, ocupa-se por conhecer as principais evidências destes trabalhos, ressaltando a importância de ações que ocorrem, sem necessariamente, uma vinculação tácita com as instituições de ensino, sobretudo no ensino superior, como no caso por nós analisado.

No quadro 2 indica-se as características básicas de cada trabalho levantado.



Quadro: 2: Trabalhos coletados na revisão bibliográfica.

Título	Autoria/Ano	Instituição	Objetivos
Formação inicial de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva: contribuições da disciplina de Libras	Barros (2017)	UNESP	“Compreender quais aspectos de uma disciplina de Libras podem contribuir para a formação de egressos de um curso de Licenciatura em Matemática, no que diz respeito a Educação Matemática na perspectiva da inclusão”.
Formação inicial de professores: contribuição da disciplina LIBRAS para futuros professores da educação básica	Jesus (2017)	IFAM	“Conhecer como a disciplina Libras e os recursos nela contidos, estão contribuindo para a formação inicial dos professores, para atuarem com alunos surdos na rede básica de ensino”.
Libras no curso de pedagogia da PUC/SP: desafios e perspectivas na formação inicial de professores	Soares (2016)	PUCSP	“Analisar como a disciplina de Libras foi incorporada no currículo do curso de Pedagogia da PUC/SP em atendimento ao que dispõe o Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005”.
Análise das disciplinas de LIBRAS nos cursos de formação inicial em Pedagogia da UNESP	Santana (2013)	UNESP	“Analisar as propostas das disciplinas de Libras nos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)”.
Um olhar sobre o ensino de Libras na formação inicial em pedagogia: utopia ou realidade?	Lopes (2013)	MACKENZIE	“Analisar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes de pedagogia na disciplina de Libras”.

Fonte: Autoria própria (2022).

Evidencia-se que essas bibliografias se voltam, prioritariamente, à análise da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no ensino superior. Essas investigações são importantes para a composição das análises apresentadas na próxima seção.

CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL EM LIBRAS: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Conforme já explicado nas seções anteriores, a investigação se volta às contribuições de um curso de formação inicial em Libras, realizado de forma voluntária por um professor surdo a 30 diferentes sujeitos. Não se trata de uma experiência conduzida e vinculada a uma instituição de ensino superior, como nos estudos levantados, que enfocam a disciplina de Libras em cursos de licenciatura, uma prerrogativa do Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) que já busca a inclusão do aluno surdo no ensino regular, com mediações em Libras. Contudo, não é possível desconsiderar a importância da busca individual e voluntária



de diferentes profissionais da sociedade, tendo em vista o reconhecimento das contribuições da aquisição desses conhecimentos em sua rotina de trabalho.

Esse curso nasce de uma demanda da instituição bancária que cede seu espaço para a realização das aulas, ao não conseguir atender de forma eficaz uma cliente surda. Esse fato nos faz compreender que vem crescendo o interesse das empresas em atender melhor esse nicho de clientes, pois vários empresários indicaram a participação nesse curso aos seus funcionários, para que eles pudessem estar presentes.

O diretor do próprio banco, que também patrocina o curso nos relatou que, em relação a essa cliente surda que precisava de atendimento, foi preciso que o banco aguardasse por vários dias até que uma intérprete de Libras, que era sua amiga, pudesse acompanhá-la até a agência para intermediar a negociação. Conforme o diretor aponta, os funcionários do banco que foram realizar o curso já conseguem se comunicar em Libras com os clientes surdos. Destaca-se também relatos de policiais que integraram o curso que indicaram a efetividade do ensino da língua para a comunicação com possíveis vítimas surdas.

Passa-se a indicar as principais respostas dos participantes, promovendo um diálogo entre esses relatos e as bibliografias levantadas. A primeira participante, Marina indica que seu primeiro contato ocorreu por meio de um amigo que é surdo. Esse contato a auxiliou a considerar a importância de que todos saibam, ao menos, os conteúdos básicos relativos à Libras. Essa maior visibilidade da língua, em sua opinião, auxilia para que eles se sintam mais acolhidos socialmente.

Fabiana indica que seu primeiro contato com a Libras ocorreu quando ela realizava seu estágio, ainda como aluna de psicologia, em uma das unidades da APAE. Conforme aponta, em seu contexto de trabalho, ela possui contato com pessoas surdas e sua principal motivação na participação deste curso se deveu à busca pela melhoria de sua desenvoltura ao se comunicar com os surdos. Ao responder sobre a importância do ensino de Libras a crianças surdas, Fabiana explica que:

Seria importante já desde cedo as crianças aprenderem e já saberem se comunicar com o surdo, vemos cada vez mais a necessidade, além da facilidade que criança tem de memorizar e aprender, somos a maioria e sendo assim nós é quem devemos nos adaptar e conseguir compreendê-los e fazer com que se sintam acolhidos (relato Fabiana, Psicóloga).

A pesquisa de Soares (2016) mostra a importância desse acolhimento ao aluno surdo, nos casos relativos ao ensino de Libras na licenciatura em Pedagogia da PUC. De acordo com essa pesquisadora, o curso, que atualmente é de 40h, deveria ser ampliado para que os alunos



tenham maiores oportunidades de aprofundarem seus conhecimentos na língua. Para ela, no caso da docência, a disciplina de Libras no ensino superior corrobora para “que o futuro professor possa se comunicar basicamente com ele e não se sinta totalmente inseguro, fuja ou ignore o aluno surdo. Fato interessante é a disciplina ter a inclusão como consequência, mesmo sem ela ter esse objetivo” (SOARES, 2016, p. 70).

Além disso, Soares (2016) explicita a importância da figura do professor surdo como principal ator desse processo, já que ele vivencia e adquiriu a identidade surda, abordando os conhecimentos relativos à sua cultura, já constituídos em sua trajetória existencial. Sobre isso a autora defende que:

A prioridade para os surdos usuários de Libras ministrarem essa disciplina é um importante avanço para a diminuição das desigualdades e preconceitos historicamente construídos que colocam o surdo como um ser inferior ao ouvinte. Essa prioridade se configura em um papel importante de empoderamento dos professores surdos que começam a ocupar uma posição socialmente considerada de prestígio, ser professor universitário (SOARES, 2016, p. 71).

Assim como Fabiana, Verônica também teve o seu primeiro contato com a Libras ao realizar seu estágio durante a graduação, também em psicologia. Essa participante também indica ter contato recorrente com pessoas surdas e diz acreditar que o curso pode facilitar essa interação. Conforme aponta, é essencial que seja possível a mediação comunicacional, possibilitando o contato entre surdos e ouvintes. Isso auxilia, inclusive, na diminuição do estigma social lançado sobre a pessoa surda.

Para Lopes (2013), é de suma importância que a inclusão seja uma tônica quando se fala na questão dos surdos na sociedade. Para isso, é importante que os estudantes de Libras tenham vivências construídas no seio da comunidade surda, corroborando para que, mesmo para os ouvintes, a cultura surda seja compreendida, assimilada e respeitada. Em diálogo com Lopes (2013), Barros (2017), também acredita que o estigma e o preconceito em relação às pessoas surdas tende a diminuir na medida em que as pessoas conheçam não apenas a língua, mas a forma como pensam e vivem as pessoas surdas. Assim, essa autora indica três pilares que envolvem a disciplina de Libras no ensino superior, mas que também podem se aplicar para o caso analisado por nós: o (re)conhecimento das diferenças, a busca pela inclusão e a aprendizagem de uma língua.

Destaca-se esse entendimento também na fala de Meire que tem buscado ampliar seus atendimentos como psicóloga à comunidade surda:



Atuo como psicóloga na área da saúde mental, tenho conhecimento básico da língua brasileira de sinais – Libras - e percebo que o avanço na legislação tem contribuído para a inclusão das pessoas surdas. Mas, a concretização dos direitos conquistados ainda é um desafio para as políticas públicas. Na saúde pública, nota-se o movimento para garantir atendimento especializado às pessoas surdas, mas a comunicação ainda é uma barreira no atendimento ofertado na atenção primária de saúde, serviços de saúde mental e outros. Na educação, observo a luta para garantir o ensino e a profissionalização dos surdos. No meu contato com a comunidade surda, vejo que a aprovação da lei para o ensino bilíngue foi recebida com entusiasmo e sentida como direito conquistado, a luta segue para sua efetivação (relato Meire, Psicóloga).

Para Jesus (2017) defende que as disciplinas e cursos que têm enfoque no ensino e aprendizagem de Libras não devem se ater ao ensino da língua, uma vez que é importante que os aprendentes construam referenciais que estão além do aspecto linguístico, como já comentado. Assim, é essencial que haja um processo de reflexão contínuo sobre as formas por meio das quais a comunidade surda possa se tornar mais incluída em diferentes contextos sociais e, pensando no caso por nós analisado, acredita-se que os participantes buscam trazer para suas profissões as contribuições e conhecimentos alcançados na formação básica. Isso nos leva a considerar que, por exemplo, no caso das psicólogas que realizaram a formação, seja provável que, em um futuro próximo, elas passem a atender surdos em seus consultórios.

Rita também destaca a importância da aquisição do repertório linguístico em Libras, tanto para o seu atendimento a clientes surdos, na farmácia em que trabalha, quanto em sua futura profissão, como professora, já que ela cursa Letras. Apesar de reconhecer a importância e a efetividade da formação recebida, Rita considera que a pandemia de Covid-19 representou um problema, já que muitas atividades que deveriam se realizar, não ocorreram, em decorrência do distanciamento social imposto pelo contexto de crise sanitária.

No momento em que surgiu a oportunidade para participar do curso básico de Libras tive muito interesse, tanto pela minha profissão atual como balconista de farmácia, atuando diretamente com os clientes no dia a dia para facilitar essa comunicação e poder oferecer um atendimento de qualidade; como também na área da educação, quando já formada na graduação, receber em sala de aula um aluno surdo, a fim de que esteja melhor preparada para que a língua não seja uma barreira e eu possa oferecer um ensino de qualidade.

De uma forma geral, achei o curso muito válido, apesar de sentir que nossa turma ficou bastante prejudicada por causa da pandemia, pois acabamos perdendo oportunidades de criar eventos que nos proporcionariam mais interação e prática com a língua. Porém, mesmo assim, acredito que o curso cumpriu com seu objetivo, pois já consigo me expressar e me fazer entender em Libras de uma forma simples, mas que faz grande diferença no atendimento ao cliente, e no dia a dia (relato Rita, Balconista de farmácia e estudante de Letras).

Não é possível abordar nesse texto às estratégias lançadas pelo professor para proporcionar aos cursistas o vínculo, mesmo em período pandêmico. Considera-se que, apesar da pandemia, as 120h do curso de formação básica em Libras foram cumpridas com qualidade e ensejando a utilidade prática do uso da língua no dia a dia dos participantes. Santana (2013)



indica que, infelizmente, ainda são poucas as pesquisas que analisam melhores alternativas para a educação de surdos e sua inclusão social. Além disso, ao analisar, como nas outras pesquisas por nós levantadas, disciplinas de Libras em cursos de licenciatura, essa autora ressalta a importância de uma formação que ocorra por mais tempo, proporcionando aos cursistas maior imersão na língua e, conseqüentemente, aumentando sua proficiência.

Infelizmente, conforme já relatado, não foram encontradas pesquisas que enfocam cursos de formação inicial, não vinculados ao ensino superior, como é o caso por nós analisado. Apesar de haver leis que garantam a inclusão social das pessoas surdas, essa inclusão, de fato, tem sido conquistada de forma gradual e com base em muitas lutas. Indica-se que ações como o curso de Libras oferecido em Santo Antônio do Monte (MG) têm acontecido por meio das associações de surdos, de instituições de ensino e também isoladamente, com a iniciativa dos próprios surdos que se disponibilizam a ensinar a Libras. Espera-se que o trabalho inspire mais ações como essa e mais profissionais a aprenderem a Libras para melhorarem sua comunicação com os surdos na sociedade. Passa-se às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finaliza-se o capítulo explicitando a importância da disseminação de cursos de formação, focados no atendimento de pessoas surdas em diferentes espaços sociais. Conforme demonstra-se, o curso realizado em Santo Antônio do Monte (MG) foi pensado, tendo como motivação inicial as dificuldades na comunicação entre uma instituição bancária e uma cliente surda, o que provocou a demora no atendimento a essa cliente. De acordo com a legislação que garante a acessibilidade linguística da comunidade surda, essa acessibilidade deve ser promovida em diferentes espaços, principalmente aqueles de atendimento ao público, como no caso dos bancos, farmácias, lojas, profissionais da segurança pública, dentre outras atividades.

Ao estudar Libras, compromete-se a estudar também sobre a história da comunidade surda e a formação de sua língua, cultura e identidade. Não há como estabelecer distinções entre a língua e a cultura. Assim, pensar a acessibilidade da pessoa surda por meio da visualidade é respeitar a forma como os surdos apreendem o mundo e constroem suas referências, com os estímulos visuais. Então, acredita-se que, ao menos ao nível básico, a formação estabelecida em 120h favorece esse contato e diminuição do estigma social lançado sobre a pessoa surda, que ainda é entendida, com frequência, como deficiente e não como uma minoria linguística que se distingue pelo aspecto comunicativo.



Os relatos levantados pelos participantes evidenciam que essa formação pode auxiliar em diferentes frentes de atuação profissional, tendo em vista uma maior assistência ao surdo, principalmente, no aspecto psicológico, já que demonstrou-se esse fato em vários relatos de psicólogas que desejam passar a estabelecer atendimentos com essa comunidade. Sem dúvida, os aspectos relativos à cultura e à identidade surda foram explícitos a essas pessoas, sobretudo, porque o professor que lecionou as aulas é surdo. É indicado que essas formações sejam realizadas por surdos, uma vez que estes falam de suas vivências e de seu ponto de vista, por isso a priorização, inclusive no ensino superior, por professores de Libras surdos, em contraposição a professores de Libras ouvintes.

Por sua vez, o levantamento bibliográfico realizado indica que os cursos de formação inicial ainda não são objetos de pesquisa, já que todos os textos encontrados se voltam à análise da disciplina de Libras em cursos de licenciatura. Sabe-se que esses cursos devem oferecer essa formação aos futuros professores, uma vez que essa preocupação se volta à oferta do ensino bilíngue, recentemente incluído na LDB, por exemplo. Apesar da pesquisa ressaltar a importância da presença dos intérpretes de Libras, é essencial que essa mediação ocorra por meio da relação entre professor e aluno surdo e, por isso, a proficiência do professor em Libras é essencial. Como demonstrado, os trabalhos levantados demonstram a importância de mais ações que levem em consideração a inclusão social das pessoas surdas, principalmente com a ampliação da carga horária das disciplinas nos cursos de licenciatura, bem como, a aplicabilidade prática do uso da língua.

A presente investigação enseja alguns questionamentos acerca dos cursos de formação inicial, principalmente no caso em tela, sem o envolvimento de instituições de ensino superior. Assim indaga-se como questões futuras: há continuidade nesse tipo de curso? Os agentes que financiaram e apoiaram o projeto continuarão a realizá-lo? É possível avaliar os ganhos de uma formação desse tipo por um viés mais estrito e focado na atuação profissional? Haverá continuidade na condução de novas turmas ou avanço de níveis de oferta, como, além do nível básico, haver a inclusão também de um nível intermediário e avançado? Como esses participantes podem contribuir para a diminuição do estigma social sobre a pessoa surda em seus espaços de convivência, tendo em vista os conhecimentos adquiridos na formação? Essas e outras questões podem ser objeto de análise e de construção de novas investigações.

Para finalizar, salientar-se que além do curso de formação básica em Libras em Santo Antônio do Monte (MG), a cidade também oferece outras ações que promovem a interação entre surdos e ouvintes. Dentre essas ações, é possível citar a *Associação de Surdos de Santo*



Antônio do Monte, que promove várias ações, como jogos, juntamente com a *Associação de Surdos de Arcos*. Além destas há o *Grupo Café com Libras*, que promove caminhadas, bate papos e várias ações para interação entre surdos e ouvintes. Espera-se que essas instituições se fortaleçam e passem a integrar, cada vez mais, surdos e ouvintes na busca por inclusão, visibilidade, reconhecimento e respeito à comunidade surda brasileira e santo-antoniense.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Denner Dias. **Formação inicial de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva**: contribuições da disciplina da Libras. 2017. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

BRASIL. **Lei 10. 436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1. Acesso em: 06 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 06 abr. 2021.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves; **Livro ilustrado de Línguas Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez/São Paulo: Ciranda Cultural. 2009.

HONORA Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez**: concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1 ciclo/ Marcia Honora. – São Paulo: Cortez, 2014.

JESUS, Liana Fabíola de. **Formação inicial de professores**: contribuição da disciplina Libras para futuros professores a educação básica. 2017. 122f. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico). Programa de Pós Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.



LOPES, Raquel Aparecida. **Um olhar sobre o ensino de Libras na formação inicial em pedagogia: utopia ou realidade?**. 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

MONTEIRO, Myrna Salermo. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.292-302. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/810>. Acesso em: 09 dez. 2021.

SANTANA, Jane Aparecida de Souza. **Análise das disciplinas de LIBRAS nos cursos de formação inicial em Pedagogia da UNESP**. 2013. 124 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

SILVEIRA, Carolina Hessel; KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura surda: análise introdutória de poemas em Libras. **Nonada - Letras em revista**, v. 2, n.21, p. 1-14. 2013. Disponível em: <https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=nonada&page=article&op=view&path%5B%5D=787>. Acesso em: 03 jul. 2021.

SOARES, Renan Baptista. **Libras no curso de pedagogia da PUC/SP: desafios e perspectivas na formação inicial de professores**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade a distância. Florianópolis. 2009.

CAPÍTULO 13

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DURANTE E PÓS-PANDEMIA: REFLEXÕES E APRENDIZAGENS

Gicelma Cláudia da Costa Xavier
Maria Helena Ferrari
José Lucas Pedreira Bueno
Vera Lucia Lopes Silveira

RESUMO

Este manuscrito se propõe a apresentar uma breve contextualização acerca do contexto educacional antes da pandemia de Covid-10, do aconteceu durante a suspensão de aulas pelo em todo o Brasil e como está o retorno ao presencial neste ano de 2022. O enfoque é dado no trabalho docente com a inserção no mundo das tecnologias digitais conforme o foi ao ser adotado o ensino remoto em grande parte das redes educacionais do Brasil. Inicialmente é apresentado o contexto de distanciamento, mesmo antes da pandemia, dos jovens estudantes da educação básica em relação aos conteúdos e a forma como eram ensinados. O que resulta em desinteresse e engajamento estudantil nas atividades propostas. Apresenta situações de superação, e, conclui com a experiência de professoras de Língua Inglesa e Língua Portuguesa que retomaram o desafio de usarem o aplicativo Flipgrid, utilizado em suas aulas durante o atendimento remoto, de forma pouco planejada, e visto como possibilidade de inovação e inclusão dos estudantes na realização atividades, especialmente nas avaliações formativas, no contexto presencial. O aporte teórico se deu em estudos de Xavier, 2021; Bannell at all, 2020; Pérez Gómez, 2015; Moran 2012 e 2018 e Luckesi, 2008, dentre outros. Como resultado, apresenta exemplos de produções realizadas e relatam a decisão acertada de terem buscado, primeiramente se capacitarem para o uso de recurso digital, o planejamento de como implementar de forma significativa e fomentar o engajamento dos estudantes para produção de uma avaliação significativa e colaborativa por meio da tecnologia digital.

PALAVRAS-CHAVE: pandemia; ensino e aprendizagem; tecnologia digital; avaliação.

INTRODUÇÃO

A relação entre estudantes e professores é, muitas vezes, pautada por normas curriculares que causam distanciamento e esfriamento entre esses dois grupos que, pela natureza de interdependência que ocupam, deveriam se relacionar forma mais próxima, segura e sincera. Contudo, de um lado vemos professores, cansados em lidar com uma geração que parece não se interessar pelo que se passa no cotidiano escolar; e do outro, vemos estudantes entediados, temerosos em relação ao aprendizado que estão adquirindo na escola, mas que lhes parecem não fazer sentido para suas vidas.

Neste manuscrito, tratamos sobre uma das situações que se tornaram corriqueiras na educação, devido a pandemia de Covid-19 que impôs situações inimagináveis para a educação



mundial. No Brasil, houve um agravamento da relação estudantes-escolas-docentes, pode-se afirmar, em todos os níveis de ensino. A pandemia, podemos afirmar enquanto profissionais da educação, expôs realidades sociais diversas Brasil afora, e, as escolas, especialmente as escolas públicas, foram as mais expostas. Redes estaduais e municipais tiveram que se ajustar e procurar atender aos estudantes, buscar formas de se equipar, assim como, lidar com professores em situação de adoecimento.

Nosso objetivo aqui não é discutir sobre quem fez mais ou melhor pela educação, mas compartilhar experiências que floresceram no período de atendimento remoto e se fortaleceram com a volta presencial às escolas no ano de 2022. Buscamos orientação teóricas em (XAVIER, 2021; BANNELL at all, 2020; MORAN, 2012 e 2018; LUCKESI, 2008) dentre outros estudiosos que explicitam a necessidade de a escola se modernizar, se democratizar, para se aproximar da sociedade do século XXI. Como resultado apresentamos o aplicativo *Flipgrid*, introduzido em nossas práticas durante o período pandêmico, e consolidado como um meio de reaproximação entre estudantes, professores e culturas diversas.

PERÍODO PANDÊMICO: REFLEXÕES E ENSINAMENTOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A pandemia de Covid-19, forçosamente, colocou a profissão docente em estado de reinvenção, o mesmo aconteceu com famílias e estudantes a nível mundial. Reflexões acerca da modernização das escolas, da atualização profissional dos docentes, com intuito de atrair a atenção e tornar os estudantes, especialmente do ensino médio, mais engajados, mais comprometidos com os estudos, eram constantes nos anos que precederam à pandemia. Currículos desarticulados com a situação das comunidades escolares, formas de ensinar e aprender que não resultavam em aprendizados efetivos, segundo avaliações aplicadas pelos professores.

Resultados insatisfatórios, notas baixas, há de se destacar as notas, pois o sistema educacional as exige para promover ou reter estudantes após um ano de estudo. Sensação de fracasso tanto por parte dos docentes e dos demais profissionais da educação, quanto por parte dos estudantes que, apesar de viverem em um mundo totalmente conectado, rodeados de informações globais, em relação aos conteúdos e avaliações da escola, a desmotivação e falta de interesse só aumentava.

Bem antes do período pandêmico, a preocupação com a realidade descrita acima já havia sido objeto de muitos estudos, muitas discussões, que levavam à certeza de que a ação educativa



necessitava olhar os estudantes com mais cuidado, enxergar de forma a reconhecer as suas especificidades (XAVIER, 2021). Uma das compreensões em relação à função social da escola, é que esta deve garantir que as pessoas sejam positivamente afetadas pelas relações estabelecidas e promovidas dentro e fora do espaço escolar; oportunizando mudança na forma de vida da comunidade que a frequenta.

Assim como todo o contexto de crueldade imposto pela pandemia, os ensinamentos que retiramos dela também foram cruéis. Segundo Moran:

O importante como educadores, é acreditarmos no potencial de aprendizagem pessoal, na capacidade de evoluir, de integrar sempre novas experiências e dimensões do cotidiano, ao mesmo tempo que compreendemos e aceitamos nossos limites, nosso jeito de ser, nossa história pessoal. (MORAN, 2012, p. 73).

Cruel foi a forma em nos vemos sendo obrigados, independentemente de nossa história pessoal, a adentrar no mundo da tecnologia com o compromisso de entregarmos nosso trabalho dentro da casa das famílias, a maioria delas sem estrutura para nos acompanhar, e dia após dia, vivemos momentos de caos, incertezas, e até mesmo muitas situações de adoecimento docente e discente.

Contudo, imbuídos dos “superpoderes” da docência, se me permitem, e, nos reportando a estudos e debates anteriores à pandemia, nos demos conta de que estávamos em um momento no qual, a inserção de tecnologia digital na prática docente, estava acontecendo. Não de forma gradativa, lenta, com planejamento, como discutido e registrado em muitas produções científicas; mesmo assim nos reinventamos, aprendemos de forma bastante objetiva a aplicar em nossa prática o pouco que já sabíamos aliado às oportunidades e novos saberes adquiridos durante o processo de ensino remoto.

Toda a dinâmica colocada em movimento para que a educação continuasse funcionando, não foi suficiente para abarcar os diferentes contextos sociais com igualdade. A necessidade de políticas públicas que objetivem levar educação de qualidade com meios de acessos online a grande parte da população foi um dos pontos bastante discutidos durante a pandemia. O investimento emergencial de governos nas diferentes instâncias não foi suficiente, como já dito, não vamos aqui discutir gastos do poder público, contudo, relatos de alunos e professores Brasil a fora, demonstrados que muito ficou por fazer. Por outro lado, mesmo com investimentos e acessos garantidos a professores e estudantes, compreendemos que é necessário aprender, é necessário nos revestir das mudanças pelas quais a sociedade tem passado, neste início de século. Temos o dever enquanto profissionais docentes de buscar por capacitações e o Estado tem o dever de ofertar possibilidades para que as qualificações aconteçam.



Entendemos que o ensinamento maior deixado pela pandemia, no contexto aqui abordado, tem a ver com a necessidade de olhar para o momento atual, pós-pandemia e assumir que “abrir-se para novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica, é o desafio a ser assumido por toda a sociedade” (KENSKI, 2012, p. 41). Aprender a ensinar envoltos por realidades sociais diversas, nos impõe o compromisso de despertar nos aprendizes estudantes o espírito de colaboração, interatividade, bem como, de ressignificar a forma de ensinar nessas diferentes realidades.

Assim, os atos de ensinar, aprender e avaliar, tornam-se, essencialmente, as peças-chaves para que mudanças aconteçam e a escola se torne um local, pedagógica e politicamente, democrático. Para tanto, comungamos a ideia de que “para romper com esse estado de coisas (...) importa romper com o modelo de sociedade e com a pedagogia que o traduz” (LUCKESI, 2008, p.41). O autor nos fala de ruptura, entendemos que na ruptura cria-se estado de (re) construção, muitas vezes, esse estado nos leva a descobrir capacidades desconhecidas ou adormecidas e, por isso, estavam silenciadas. O que a pandemia nos causou, e aqui, nosso foco está no trabalho docente, nos fez rever, reinventar quem éramos como professores.

PERÍODO PANDÊMICO: ENSINO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Iniciamos esta seção explicitando um dos primeiros, senão o primeiro ensinamento que a pandemia de Covid-19 nos deixou. Observemos a assertiva a seguir:

A educação está cheia de rituais: de entrada, de permanência, e de saída. Em nossa mente vive o conceito de semestralidade, o do período de aulas, dos exames, de férias. Parece que em eles não aprendemos de verdade. (MORAN, 2012, p.30).

Se algo realmente foi rompido foram os rituais citados por Moran (2012) apesar de termos sido obrigados a criar outros, embora conturbados, percebemos que as amarras historicamente conferidas à Educação não são necessariamente o que a fazem ou não funcionar. Em todo o mundo os parâmetros tidos como os normais para o funcionamento de uma escola, de uma sala de aula, foram totalmente alterados pela pandemia. Em novos contextos, a relação professores – alunos – ensino – aprendizagem passou a acontecer e, mesmo que de forma dificultosa para muitas famílias, para professores e para as escolas, o atendimento, em grande número, se deu com o uso da internet, por meio de plataformas e aplicativos digitais as relações foram estabelecidas.



Uma das mudanças da prática docente foi sobre a avaliação da aprendizagem. O isolamento, a aula remota e a racionalidade técnica oportunizaram um distanciamento inédito da realidade entre professor e aluno. Uma verificação somativa atenderia à exigência burocrática de notas finais, entretanto, não corresponderia a um registro do crescimento do aluno inerente aos diferentes conteúdos aprendidos.

Uma avaliação do processo, por outro lado, oportunizaria um olhar coerente com o cenário pandêmico, considerando, prioritariamente, os aspectos qualitativos na aprendizagem.

A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras. Quando a avaliação acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo, recebe o nome de avaliação formativa (FERNANDES & FREITAS, 2007, p. 20).

Este modelo de avaliação pode ser organizado em diferentes tempos, a partir de diversas técnicas e instrumentos didáticos que dialogam entre si, no intuito de oportunizar uma visão global do rendimento do aluno ao fim de um processo. Uma vez compreendida sua concepção, é preciso ter em mente que,

Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais de estruturas escolares (PERRENOUD, 1999, p. 15).

A visão de verificação da aprendizagem na forma processual abarca todo o setor educacional, influenciando na organização e planejamento letivo. É de suma relevância que o docente tenha autonomia para a realização da avaliação formativa, adequando os registros dos resultados aos requisitos institucionais, sem, contudo, ficar restrito à aplicação de provas objetivas ou questionários digitais, automatizando um processo pedagógico importante para a identificação das dificuldades dos alunos, que poderá nortear o planejamento didático subsequente; tendo em vista que,

a avaliação formativa deve contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a identificação de dificuldades encontradas e propondo alternativas para a construção do conhecimento. Torna-se, portanto, uma importante ferramenta para a prática docente; no entanto, precisa ser planejada, devido sua complexidade na análise dos resultados (SILVEIRA; VELANGA, 2017, p. 4).

Assim, o auxílio de aplicativos digitais tornou-se importante para a integração de diferentes técnicas de avaliação no período da Pandemia da Covid 19; desde que oportunizassem uma verificação processual, que apontaria um demonstrativo da aprendizagem a partir de aspectos qualitativos.



A pandemia nos ensinou a implementar formas de ensino por meio de aplicativos e plataformas que, muitas vezes, foram utilizados de forma mecânica, para ocupar espaços que devido a especificidade do período, não foram tratados ou utilizados de forma a potencializar suas funcionalidades. Por isso, com o retorno para as escolas, em 2022, não podemos retroagir a debates e discussões anteriores, a menos que seja para nos dar suporte, para aprendermos mais e continuarmos nossa seara em busca do uso da tecnologia de forma significativa em nossas atividades junto a nossos alunos.

PERÍODO PÓS-PANDÊMICO: O APLICATIVO FLIPGRID COMO RECURSO PARA VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Depois da pandemia, o que fazer? Desligar os computadores? Voltar ao ensino com tempo e espaço definido nos horários fixados nos murais das escolas? Como seguir? Enfim, tendo em vista que os recursos tecnológicos, especialmente celulares fazem parte da realidade de grande parte dos estudantes, tendo em vista que, durante a pandemia, a docência aconteceu mesmo com atropelos, com imagens congeladas, câmeras desligadas, quedas de internet, áudios ruins, dentre outros acontecimentos inusitados até, se retrogirmos, se não seguirmos engajados em aprender e cobrar dos gestores da educação pública investimentos na ampliação do acesso de qualidade para todos os estudantes, criaremos uma lacuna difícil de transpor junto aos estudantes. Jovens e ambientados com tecnologias digitais, cabe a nós darmos sentido e inserir essas tecnologias em nossas salas aulas.

Com esse pensamento, utilizar o aplicativo da *Microsoft*, Flipgrid, se tornou nosso desafio, visto que nos preocupa a avaliação da aprendizagem por ser o momento no qual extraímos o conhecimento filtrado pelo estudante. Em momento de volta a sala de aula presencial, uma das grandes preocupações dos alunos era de como seriam as “provas”, se poderiam acessar a internet, se seria pela plataforma *online*, como conseguiriam tirar notas boas se não pudessem acessar material de apoio, conhecidamente *Google*.

Temos em Bacich e Moran (2018) a defesa de que o uso de aplicativos para inovar nossa maneira de ensinar deve ser considerado também uma maneira de atrair o interesse dos estudantes, além disso, podemos por meio deles, encontrar formas de atender aos diversos perfis de aprendizes que temos em sala. Indo mais além, se bem escolhidos, estudados, e planejados, os aplicativos se tornam a maneira de inserir e engajar os estudantes em atividades que lhes deem mais prazer e confiança em suas produções, portanto, serão mais eficazes do uma prova escrita, na qual muitas questões serão deixadas em branco, muito provavelmente.



Diante desse cenário, optamos por, nas disciplinas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa, desenvolver atividades avaliativas por meio do aplicativo Flipgrid. Este é um recurso gratuito que pode ser acessado em <https://admin.flip.com/>. Nele, o usuário criará sua conta, e as salas nas quais os alunos, por meio de um link entrarão e serão cadastrados. O professor criará os tópicos de atividades, conforme figura 1:

Figura 2: Atividade realizada no Flipgrid.

<input type="checkbox"/>	Title	Latest Response
<input type="checkbox"/>	 TALKING ABOUT ME AND MY MATE 24 responses	Jun 22, 2022
<input type="checkbox"/>	 Hello, I am... 13 responses	Jun 29, 2022

Fonte: autoria própria (2022).

A decisão de efetuarmos a avaliação da aprendizagem usando o Flipgrid se deu por algumas razões: é uma ferramenta gratuita, pode ser baixada como aplicativo no celular ou ser usada diretamente no computador, é uma plataforma altamente inclusiva, cabe ao professor explorar todo seu potencial e considerar diferentes possibilidades para que as atividades aconteçam. Suas funcionalidades incluem, gravação diretamente no aplicativo, de vídeo, para o qual os estudantes podem omitir seus rostos, caso prefiram, conforme figura 2. Outras funcionalidades são: gravação apenas de áudio; inserção de arquivos de imagens; de som, de vídeo salvo no equipamento do aluno; texto escrito, que pode ser digitado ou inserido do equipamento dos alunos, entre outras.

Figura 3: Exemplo de atividade dos alunos no Flip.

<input type="checkbox"/>		 14 views	Jun 15, 2022	1 Comment		 Active		
<input type="checkbox"/>		 15 views	Jun 15, 2022	1 Comment		 Active		
<input type="checkbox"/>		 23 views	Jun 15, 2022	1 Comment		 Active		
<input type="checkbox"/>		 16 views	Jun 15, 2022	1 Comment		 Active		
<input type="checkbox"/>		 28 views	Jun 15, 2022	1 Comment		 Active		

Fonte: autoria própria (2022).

Estudiosos da área da avaliação argumentam que avaliação deve ser utilizada para que o professor tenha um parâmetro do ponto de partida e do ponto de chegada, considerando o percurso percorrido com seus alunos. Ao estudarmos e aprendermos sobre o Flipgrid, ficou



claro para nossas concepções de avaliação, especialmente, considerando o caráter inclusivo que deve defini-la, que atenderíamos as especificidades de nossos alunos, teríamos como avaliá-los do ponto de partida ao ponto de chegada, pois a atividade foi planejada a fim de que a produção realizada por eles fosse elaborada, criada na plataforma e disponibilizada para colaboração das professoras, que deram feedback, e demais colegas que compartilharam opiniões a fim de auxiliar as produções uns dos outros. Na medida em que as colaborações aconteciam, cada trabalho, era aperfeiçoado por seus autores.

Viver a experiência de usar uma mesma tecnologia digital, o aplicativo *Flipgrid*, durante e pós-pandemia, nos permitiu realizar uma autoavaliação e compreender que nossos esforços tiveram um efeito positivo, pois, a situação de distanciamento imposta naquele momento, tornou nosso contato com os estudantes bastante precário, sobretudo no que diz respeito ao envolvimento da maioria deles. Ao assumirmos o desafio de tornar a volta ao ambiente presencial, mas ao mesmo tempo, nos mantermos ligados por meio da tecnologia, tema atraente para os estudantes, percebemos que ao compreenderem como se daria o uso do recurso, como seria o processo de avaliação, os estudantes se dedicaram, se divertiram e acima de tudo entregaram suas produções, tanto em língua inglesa quanto em língua portuguesa com riqueza observada pelos próprios por colegas e de forma muito prazerosa pelas professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compartilhar experiências que floresceram no período de atendimento remoto e se fortaleceram com a volta presencial às escolas, foi nosso principal objetivo neste trabalho, contudo, trazer para reflexão a necessidade de termos políticas de formação docente e de investimentos voltados para inclusão de tecnologias digitais na educação do século XXI, se tornou necessário, pois o intuito é termos em mente que a pandemia de Covid-19 apenas deu publicidade à deficiência de escolas brasileiras quando se trata de, por necessidade, ou por compreensão de que é necessário, inserir inovações para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma mais prazerosa, tanto para professores, quanto para estudantes.

Entendemos que não basta disponibilizar acesso à equipamentos, é preciso compreender o mundo e suas mudanças, o acesso a diferentes realidades sociais, a diferentes culturas, onde estamos e para onde queremos ir; como significar o papel da escola nas vidas dos estudantes e de suas famílias, a fim de que possam acreditar nas transformações que o engajamento em atividades desenvolvidas nesse ambiente pode promover.



Acreditar na força transformadora a educação implica em movimentos concretos por parte dos gestores da educação no país. Movimentos capazes de culminar na ressignificação de conceitos impregnados que moldam a forma como professores e estudantes devem se relacionar. Não basta reconhecer as mudanças e evolução na sociedade, é preciso estudar e aprender que, enquanto professores, enquanto pertencentes a uma comunidade chamada escolar, temos obrigação em nos capacitar a atuar junto a essa sociedade.

Por fim, concluímos que com a pandemia aprendemos que somos capazes de nos reinventar; no pós-pandemia, estamos aprendendo, por meio de estudos, que somos capazes de transformar o que foi (re) inventado, estamos aprendendo que sem conhecimento teórico, a prática pode ser conturbada e perde muito do valor inerente às práticas pedagógicas transformadoras.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BANNELL, I. R. *et al.* **Educação no século XXI**: cognição, tecnologias e aprendizagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L.C. Indagações sobre o Currículo: Currículo e Avaliação/MEC/Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2007.

KENSKY, M. V. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. Campinas, S.P: Papirus, 2012.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAN, M. J. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Campinas, S.P: Papirus, 2012.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SILVEIRA, V. L. L.; VELANGA, C. T. O portfólio como instrumento de avaliação formativa na disciplina língua portuguesa do curso técnico integrado ao ensino médio. Revista do SELL, v. 6, n. 1. 2017. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/1156>. Acesso em: 04 jan. 2021.



XAVIER, G. C. C. Desafios, tensões e aprendizagens: a pandemia de Covid-19 e o ensino remoto. In: SILVA, Ana Lúcia Gomes da *et al.* Rede colaborativa universidade e educação básica: formação docente em debate. Salvador: C&A Alfa Comunicação, 2021.

CAPÍTULO 14

A APRENDIZAGEM E O EMOCIONAL: UM OLHAR PARA A ALFABETIZAÇÃO

Amanda Gelinski Loures das Chagas
Magda de Oliveira Branco

*O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher.*
Cora Coralina

RESUMO

Um ser humano em sua concepção integral está diretamente ligado ao emocional, podendo ter impactos positivos e negativos em suas ações. Consequentemente na aprendizagem isto também será refletido. Esse trabalho de conclusão do curso de Pedagogia foi produzido para conhecer quais as possíveis relações que podem existir entre algumas emoções como ansiedade, raiva, medo etc., e a aprendizagem. Através de uma pesquisa de caráter bibliográfico, foi pontuado a importância de considerar o aspecto emocional do indivíduo durante todo o processo de ensino, possuindo como foco principal, o período em que compreende a criança no desenvolvimento da alfabetização. O processo de alfabetização e letramento de uma criança, de maneira geral, exige atenção, afeto e certamente o conhecimento. Quando um dos aspectos citados não acontecessem existe uma defasagem neste desenvolvimento. Muitas crianças possuem seu emocional abalado o que acaba prejudicando esse processo. É necessário que os professores/as e equipe escolar como um todo, observem a criança como um ser integral e não fragmentado, com isso, tudo deve ser considerado no momento do aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Trabalhos. Emocional. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

No Brasil, segundo as normativas da Base Nacional Comum Curricular (2018), uma criança deve estar alfabetizada até o segundo ano do ensino fundamental. É notório que existem muitos casos no país em que a criança é qualificada como alfabetizada sem ser considerada letrada.

Letramento é a palavra e conceito recente, introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível da aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (SOARES; 2004, p. 20).

Existem ainda situações que essas qualificações são apenas números, não sendo efetivado na prática, de acordo com o IBGE (2020), “No Brasil [...] a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos).”.



Um dos motivos disto não acontecer, é o fato de crianças que estão emocionalmente abaladas, serem “forçadas” a aprender a ler, ocasionando no desprazer do ensino na escola, não gerando um interesse para que a criança se sinta estimulada para realizar tal desenvolvimento.

As emoções negativas são as que são vivenciadas como desagradáveis. Semelhantes às emoções positivas, as emoções negativas podem variar em termos de ativação fisiológica e cognitiva. A ansiedade, a raiva e a vergonha ativam emoções negativas, enquanto a desesperança e o tédio desativam emoções negativas. Por exemplo, a ansiedade faz com que o coração bata mais rápido, enquanto o tédio reduz tais sinais de ativação. As emoções negativas também influenciam a aprendizagem por afetar a atenção dos alunos, a motivação, o uso de estratégias de aprendizagem e a autorregulação da aprendizagem. (LOPES; SILVA, 2014, p. 14).

Pensando nisso, esse trabalho de conclusão de curso foi elaborado para conhecer quais as possíveis relações que podem existir entre algumas emoções como ansiedade, raiva, medo, entre outras atrelados, com a aprendizagem. Não apenas o aspecto emocional da criança, mas também do professor/a envolvido nesse processo de mediação do conhecimento. Após passar por um processo de experiência em âmbito familiar, onde a criança em evidência, apresentou dificuldades no período em que deparou-se e compreendeu o seu processo de alfabetização, devido algumas emoções envolvidas, como ansiedade, baixa autoestima, complexo de inferioridade etc., houve um processo de reflexões e ponderações sobre a questão de maneira mais abrangente.

Muitas crianças sofrem em não saber lidar com suas emoções refletindo essa situação no espaço escolar. Através de uma pesquisa de caráter bibliográfico, foi pontuado a importância de considerar o aspecto emocional do indivíduo durante o processo de ensino, possuindo como foco principal, o período em que compreende a criança em seu processo de alfabetização.

ASPECTO EMOCIONAL

O emocional de uma pessoa tem muita influência sobre suas ações, decisões e desejos. Podendo persuadir positivamente ou negativamente.

As emoções no seu aspecto mais abrangente encerram, em paralelo, aspectos comportamentais positivos e negativos, conscientes e inconscientes, e podem equivaler semanticamente a outras expressões, como a afetividade, a inteligência interpessoal, a inteligência emocional; a cognição social; a motivação, a conexão, o temperamento e a personalidade do indivíduo, cuja importância na aprendizagem e nas interações sociais é de crucial importância e relevância. (FONSECA; 2016, p. 366).

Durante os processos de transições e a evolução do ser, a mesma vai aprimorando e descobrindo as emoções mencionadas anteriormente e muitas outras que estarão presentes em seu cotidiano, seja no espaço escolar, ou até mesmo em seu âmbito familiar, ou núcleo social. Observando a teoria de Henri Wallon é possível perceber, que a criança, “[...] responde por



meio de suas emoções aos estímulos externos e a afetividade estrutura a mediação da interação social presente nos conflitos internos e externos, oportunizando, de forma dinâmica, alterações comportamentais.” (TRAD; MUHLMANN; VIEIRA; 2014, p. 30).

Toda alteração emocional provoca flutuações de tônus muscular. Ou seja, as emoções influenciam diretamente tudo o que acontece na vida de um indivíduo e, portanto, influenciaram na aprendizagem na sala de aula. É necessário levar em consideração todo o aspecto emocional do aluno, pois, muitas vezes, o mesmo tem dificuldades para aprender porque tem problemas emocionais fortes e complicados. O professor não deve ser um psicólogo, mas deve considerar tudo isso. Ter consciência disso é fundamental. (SANTOS; SANTOS, s.d., p. 07).

Baseado nos autores citados, é possível compreender que as emoções interferem em vários aspectos do cotidiano do ser humano, evidentemente as crianças também estão incluídas nesta afirmação. Elas também possuem emoções, logo, são beneficiadas ou prejudicadas com as mesmas. Portanto, dentro de uma sala de aula antes de acontecer o processo de ensino e aprendizagem deve ser analisado não apenas o conhecimento que será mediado, mas também de maneira geral, as emoções envolvidas por parte dos alunos/as, da família dos alunos/as e do professor/a.

Em uma situação hipotética, na qual uma criança está estudando, realizando a tarefa, entre outras atividades, e a mesma reclama de dor em algo, como dor de dente, por exemplo, certamente que o professor/a perceberá e solicitará que os pais sejam chamados para realizar os devidos cuidados médicos. Entretanto, quando é uma ferida interna, ou então algo que não é físico, carnal, etc., muitas vezes não se tem todo esse cuidado e o desenvolvimento da emoção presente na vida da criança acaba sendo deixado de lado. É preciso saber que também devem ser utilizados cuidados e estratégias para observar o que pode vir a ferir emocionalmente a criança. Embora sejam questões que demandem certa atenção, não significa que a presença das emoções deva ser observada como algo prejudicial a aprendizagem, ao contrário “A emoção dirige, conduz e guia a cognição, não se pode compreender a aprendizagem sem reconhecer o papel dela em tão importante função adaptativa humana.” (FONSECA, 2016, p. 370). Uma criança motivada sentimentalmente certamente terá um melhor rendimento na sala de aula que outra, a qual se encontre desmotivada,

A emoção envolve, portanto, processos de atenção, sensação, apreensão, excitação, propensão, inclinação, predileção, gosto, sensibilidade, focagem, intuição, preferência, impressão, receio, suspeição, susceptibilidade, pressentimento, ideação, premunicação, consciencialização, etc., etc., porque joga com ganhos e perdas, desafios ou ameaças, logo desencadeia respostas somáticas, corporais e motoras de antecipação muito importantes para o processo de aprendizagem. (FONSECA; 2016, p. 371).



A criança não deve ser observada de maneira fragmentada, exemplificando de maneira extremamente simplória, não é uma “torta” em que é retirada fatia a fatia, como por exemplo, em um determinado momento será analisado a questão do comportamento, e retira uma “fatia”, depois devolve a mesma e a análise desta vez acontece na aprendizagem. Não deve ser esse o olhar para os alunos/as presentes na sala de aula. É preciso considerar a sua totalidade, a realidade onde este encontra-se inserido, aspectos históricos, sociais e emocionais, entre outros, pois a junção das mesmas permitirá a construção do ser humano, de maneira simultânea.

Para isto o educador/a deve aprimorar, ou ainda, buscar desenvolver significativos laços afetivos para com os seus alunos/as, com o intuito de compreendê-los,

[...] há momentos da verdade, em que a afetividade contribuirá de forma decisiva para obtermos o melhor desempenho desse processo. Para tanto, cabe ao educador e à família uma visão da criança na sua totalidade, para promover seu desenvolvimento de forma proveitosa e competente. Essa visão, por si só, é um grande desafio, pois tanto o educador como a família podem não ter tido sua própria integração considerada e respeitada. (TRAD; MULHLMANN; VIEIRA; 2014, p. 27).

AFETIVIDADE

Uma criança emocionalmente abalada demandará de muita afetividade e compreensão por parte do educador/a para que, o mesmo demonstre que entende o que ela está passando e a mesma sinta-se pertencente e acolhida pelo espaço escolar, favorecendo assim todo o processo de ensino, pois se, a mesma sente confiança no espaço escolar, isso contribuirá para que durante o seu desenvolvimento, emoções como medo, insegurança, entre outras, não a dominem.

A afetividade é hoje considerada por diversos estudiosos (Côté, 2002; Dias, 2003; Espinosa, 2002; Moll, 1999) como fundamental na relação educativa por criar um clima propício à construção dos conhecimentos pelas pessoas em formação. Apesar dessa importância, a dimensão afetiva tem sido negligenciada tanto na prática da sala de aula (Cianfa, 1996; Vasconcelos, 2004) quanto na formação dos professores que vão atuar na escola básica. (RIBEIRO;2010, p.02)

O papel do docente é compreender que faz se necessário ter um olhar afetivo nas situações apresentadas pela criança. “Cabe aos educadores o entendimento da afetividade e de sua função estruturadora e propiciadora de um processo de ensino-aprendizagem mais produtivo e eficaz” (TRAD; MUHLMANN; VIEIRA; 2014, p. 30). Em um depoimento citado no texto da autora Marinalva Lopes Ribeiro (2010) é possível observar o impacto que a relação entre professor e o aluno possui no desenvolvimento do processo educacional. “Os alunos demonstram maior interesse pelas disciplinas cujos professores mantêm uma relação amistosa com eles, fazem- -lhes elogios, incentivam-lhes, trocam ideias [...], demonstram afeição [...]”. (RIBEIRO; 2010, p.02). Neste curto relato é possível verificar que o estudante entrevistado é um aluno que já não está mais no período em que se compreende a alfabetização, como é a foco



principal deste trabalho, porém é um viés que pode ser analisado para compreender que esse processo relacional entre afetividade e ensino permeia para toda a fase acadêmica do ser humano.

Quando eu não gosto do professor, ele não me incentiva nem um pouco a estudar, eu só estudo pra passar, infelizmente, eu sou assim. Agora, quando é um professor que dá espaço, que incentiva, que não é diferente com o aluno, é igual com o aluno, o aluno estuda além do que é pra estudar, comigo é assim. Um professor que gostava muito, eu corria atrás, estudava, fazia pergunta [...]. (RIBEIRO;2010, p.02)

Para Wallon (2007), toda criança passaria por estágios. Uma criança que está sendo alfabetizada dentro das normativas da BNCC estará na 3º fase do desenvolvimento, pois já terá entre 6 e 8 anos de idade, nessa fase:

A afetividade deve centrar-se em favorecer seu anseio de exercitar a razão, na busca de apreender e de formar conceitos e princípios mais amplos. É essencial, nesse estágio, estimular a criança a desenvolver sua capacidade conceitual, a adquirir novos conhecimentos e percepções, como um trabalho de desenvolvimento de seus valores individuais e consolidação de sua diferenciação. Essa construção partirá do que a criança já sabe e já sente. Será elaborada com o contributo da dedicação e da atenção, traduzidas em tempo, em esforço e em energia de todos os envolvidos no processo. (TRAD; MUHLMANN; VIEIRA, 2014, p. 05).

Ao sentir-se acolhida pelo educador/a, a criança obterá maiores chances de conseguir desenvolver suas necessidades escolares no processo de ensino. Além de que, pode apresentar evolução em outros aspectos na sua vida, como na socialização, o qual é essencial na escolarização, dado que a interação com colegas de turma e do ambiente escolar como um todo, o oferece ainda mais motivação para a continuidade nas ações.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Em concordância com Magda Soares (2020) pode-se identificar que o progresso da construção da escrita decorreu de demandas culturais, sociais e econômicas da antiguidade. Para corresponder a tais demandas, ocasionou-se na invenção da escrita e como resultado gerou o uso da mesma na sociedade.

Foi o surgimento das cidades e as relações complexas entre seus habitantes que tornou necessária a invenção de uma técnica – a escrita- que materializasse, tornasse visível e permanente o que não podia mais ficar, ou não devia ficar, ou não se desejava que ficasse guardado apenas na memória, como: transações comerciais, normas, leis, acontecimentos, pensamentos, etc. A escrita surgiu, pois como uma tecnologia que, como toda e qualquer tecnologia, veio responder a práticas sociais, econômicas e culturais. (SOARES;2020, p.24)

Com o passar do tempo a escrita foi sendo aperfeiçoada e através de instituições, foi sendo desenvolvidos recursos para realizar o acesso a aprendizagem da leitura e da escrita. “No Brasil, percebe-se que o acesso à educação até o final do século XIX era restrito a poucos [...].



A leitura e a escrita quase não faziam parte dos contextos culturais da época.” (BORDIGNON; PAIM; 2017, p.54). Contudo por meio da globalização das escolas, este acesso que antes eram restritos, passam a ser amplificados e melhorados. Uma das evoluções foi o desenvolvimento organizacional do processo de alfabetização e letramento, que por sua vez tornam-se conceitos sistematizados. (BORDIGNON; PAIM; 2017).

Grande parte da população acredita que o alfabetizar e o letrar são conceitos considerados semelhantes, no entanto, isso é um equívoco. Ambos são conceitos distintos e se complementam.

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003, p. 14).

A alfabetização pode ser definida como “[...] à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades pela leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal.” (ALMEIDA; FARAGO; 2014, p. 207)

A concepção de letramento, no entanto é conceituada por:

Letramento é a palavra e conceito recente, introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível da aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (SOARES, 2004, p. 20).

Com isso é possível observar que embora sejam conceitos distintos acabam se unindo para o processo de ensino. O letramento se torna um alicerce para a alfabetização, pois é compreendido o que está sendo lido e escrito, o discente conseguirá realizar alusões da leitura para com a realidade, sendo capaz de interligar o mundo concreto da criança com o imaginário. A alfabetização, por sua vez, é responsável por registrar esses pensamentos/conhecimentos demonstrados pela criança, ou seja, estão interligados e acontecerão simultaneamente.

Não é preciso primeiro aprender a técnica para depois aprender a usá-la. E isso se fez durante muito tempo na escola: “primeiro você aprende a ler e a escrever, depois você vai ler aqueles livrinhos lá”. Esse é um engano sério, porque as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo, uma não é pré-requisito da outra. (SOARES; 2003, p. 02).

É fundamental entender que tanto o alfabetizar, quanto o letrar são concepções que acontecerão com êxito, mediante ao saber trabalhar com algumas emoções dos envolvidos/as.



Sabe-se que no desenvolvimento do processo de alfabetizar não se pode considerar um único método como verdade absoluta, é preciso investigar os alunos/as e observar qual terá maior benefício para a efetivação do procedimento, em outras palavras, cada turma poderá “solicitar” uma metodologia distinta, haverá casos em que muitas turmas utilizarão do mesmo método, mas mencionando novamente, não deve ser utilizado como verdade absoluta.

As crianças são o resultado de suas experiências. Para compreender seu desenvolvimento é preciso considerar o espaço em que elas vivem, a maneira como constroem significados, as práticas culturais etc. "Sabe-se hoje que cada ser humano tem um conjunto de células do sistema nervoso tão particular quanto a impressão digital", afirma a psicóloga Elvira Souza Lima. "Não existe um modelo de criança de 6 anos", completa Terezinha Nunes, coordenadora do departamento de psicologia da Universidade de Oxford Brookes, na Inglaterra. (BENCINI, 2003, p. 02)

Dentre os métodos mais utilizados podemos encontrar os métodos sintéticos:

Os métodos sintéticos seguem a marcha que vai das partes para o todo. Na história dos métodos sintéticos temos a eleição de princípios organizativos diferenciados que privilegiam a decoração de sinais gráficos e as correspondências fonográficas. Essa tendência compreende o método alfabético que toma como unidade a letra; o método fônico que toma como unidade o fonema e o método silábico que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba. De maneira geral parece que a escolha por apenas um caminho para sistematização das relações fonema-grafema a letra, o fonema ou a sílaba, é que diferencia o tratamento em torno das correspondências fonográficas. (ALVES; 2007, p. 22).

E, métodos analíticos:

O segundo grupo de métodos, os analíticos partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. Buscando atuar na compreensão, estes defenderam a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil. Estes métodos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, sentencição ou palavração) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba. (ALVES, 2007, p. 26).

Seguramente, os métodos são orientações para o docente dar o ponto de partida para a alfabetização, no entanto deve ser levado em conta a resposta do aluno/a para com o método utilizado.

Na aprendizagem, portanto, não deve ser analisado só as emoções e nem só os conhecimentos, e sim o contexto geral, o aluno/a como um todo, sejam questões emocionais, sociais, históricas, entre outras. Com o principal objetivo de um ensino de qualidade para todos, visando o pleno desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento é fundamental na vida do ser humano, seja esse o científico, social, histórico, entre outros. Para uma criança, é preciso haver sentido em todos eles, pois quando



algo deixa de fazer sentido para a mesma, corre o risco de tornar-se tedioso, o que acarretará, em mais uma barreira durante o processo de ensino. A aprendizagem é fundamental na vida do ser humano, de acordo com Santos e Santos (s.d.), é ela que permite que o mesmo consiga desenvolver a capacidade do pensar, decidir, questionar e também de prepará-lo para a sociedade. Para tal desenvolvimento é preciso que este ensino aconteça com qualidade e seja efetivado por completo. É natural que a criança demonstre segurança e entusiasmo em um ambiente que sinta-se acolhida e valorizada. “Todos nós temos exemplos pessoais de professores/as que foram capazes de despertar novos interesses, que nos estimularam ou desestimularam, simplesmente por seu comportamento em sala de aula.”. (CANUTO; 2020, p. 23) O professor/a não precisa ser psicólogo para conseguir demonstrar afetividade durante o processo de alfabetização e letramento, no entanto é necessário que a relação entre professor/a e aluno/a aconteça. Por meio das leituras realizadas para construção deste trabalho, foi possível observar de maneira mais clara a relação entre o emocional e a aprendizagem e sua grande importância no processo de ensino.

A educação é um processo misto envolvendo escola, família e a comunidade como um todo. Dessa forma, o ensino afetivo também deve ser desenvolvido e cultivado em casa. É preciso que pais, professores e gestores estejam unidos, orientando crianças e jovens a lidarem com as suas emoções, ajudando a entender quais são as suas necessidades e perspectivas, assim como a do outro para serem cidadãos aptos para viver em sociedade. (SANTOS; SANTOS; s.d., p.17)

Ser um professor/a afetivo, não significa ser alguém sem autoridade na sala de aula, permitir todos os comportamentos sem impor limites, ao contrário, é saber conversar com os alunos/as, instituindo regras em conjunto que possibilitem a construção de um ambiente escolar agradável para todos. Colocando a criança como sujeito participativo e atuante durante seu desenvolvimento escolar. Estabelecer esse contato afetivo, de acordo com Santos e Santos (s.d.) permitirá não apenas a melhora na parte cognitiva, e sim em situações comportamentais, que por vezes são utilizadas como fuga da realidade difícil vivenciada pelos alunos/as.

É necessário ter um olhar para além do cognitivo, entender o aluno/as como ser pensante e atuante na sociedade, de maneira efetiva, consciente e questionadora, para que o mesmo sinta contentamento na busca pelo conhecimento.

A inocência de uma criança é algo que perdura por anos até que ela comece a elaborar situações à real seriedade. Quando esta inocência está em destaque, obtém consigo a fase dos ‘porquês’, quando a curiosidade é instigante e a sede de conhecimento estão afloradas, sem a maldade imposta e sem os preconceitos intitulados. bell hooks (2020) lastima quando a criança chega a uma fase em que lhe é recriminado os pensamentos e a tomada de consciência como se



fosse algo arriscado, estabelecendo a partir dali o dever da obediência, tal em âmbito familiar como em espaço escolar, “[...] a maioria das crianças em nossa nação aprende a suprimir da memória a lembrança do pensamento como uma atividade apaixonante e prazerosa.” (hooks, 2020, p. 32).

No ambiente familiar, enquanto criança, muitas vezes atitudes são decisivas para estabelecer ações futuras, em especial no ambiente escolar. O ideal nos círculos familiares é que no futuro haja lembranças de boas memórias, recordações de sinais frequentes de afetividade, que o ambiente seja aconchegante e amoroso contudo, não é possível afirmar que todos tenham essas boas memórias, muitas vezes pode ocorrer o total inverso, ambientes violentos e assim, podendo vir a ocorrer um círculo vicioso de reproduções dessas violências. Tais argumentos demonstram a extrema necessidade do fundamental papel do educador enquanto ser que interromperá a reprodução de situações desagradáveis e não ocasionará no desprazer da criança para com a escola. Pois ao encontrar um lugar julgado pela mesma como seguro, acolhedor, lúdico, e estimulante para a aprendizagem a criança sentirá prazer no espaço escolar aprimorando não apenas o cognitivo, mas todo o seu ser.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Fulaneti de; FARAGO, Alessandra Corrêa. A importância do letramento nas séries iniciais. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 1 (1): 204-218, 2014. Disponível em: <<https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074426.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2021.

ALVES, Isabel Cristina Frade da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos de alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais Educação**. Revista do Centro de Educação, vol. 32, núm. 1, 2007, pp. 21-39 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil.

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

BENCINI, Roberta. Cada um aprende de um jeito. **NOVA ESCOLA Edição 159**. 01 de janeiro | 2003.



BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. Alfabetização no Brasil: um pouco de história. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 39, n. 74, p. 51-67, jul./dez. 2017.

CANUTO, Natalia Oliveira. **Wallon: Afetividade no desenvolvimento da criança**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2020.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jul. 2021.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar Projetos de Pesquisa. **Editora Atlas**. São Paulo, 2002.

HOOKS, Bell. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. Trad. Bhuvi Libânio. São Paulo: Elefante, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PNAD **Educação 2019**: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Estatísticas Sociais. 2020. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

LOPES, José Pinto; SILVA, Maria Helena Santos. As emoções e a aprendizagem. **Séries Práticas Educativas- 24**. 2014. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_24por.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas.2010

SALDANHA, Fernanda. Alfabetização e Letramento. Revista Língua Escrita–Ceale, 2007, Universidade Federal de Minas Gerais.

SANTOS, Josiane dos; SANTOS, Rosita da Silva. **Afetividade e aprendizagem**: uma relação entre professor e aluno a partir de Paulo Freire e Henri Wallon. UNIJUÍ. s.d.

SOARES, Magda. **A reinvenção da Alfabetização**. *Presença Pedagógica*., v.9 n.52. 2003. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, ano VIII, n. 29, p. 20, 2004.

SOARES, Magda. Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.



TRAD, Mansur Marcos; MUHLMANN, Aldira Bodachne; VIEIRA, Ivo Marcos Medeiros. A importância da afetividade para promover uma melhor aprendizagem da criança segundo a teoria de Wallon. **PsicoFAE**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 25-31. 2014.

UEPG. **Manual de normatização bibliográfica para trabalhos científicos**. 3. ed. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009.

CAPÍTULO 15

DA TEORIA À PRÁTICA – REALIZANDO O PROJETO DE VIDA DA FAMÍLIA CAMPONESA (PVFC) – A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOM FRAGOSO EM INDEPENDÊNCIA¹

Ana Mirta Alves Araújo
Patrícia Ribeiro Feitosa Lima
Francisco Ronaldo Alves de Oliveira

RESUMO

A experiência aqui relatada descreve as etapas de construção e implementação de uma mediação pedagógica própria da Pedagogia da Alternância denominada Projeto de Vida da Família Camponesa (PVFC), adotada pela Escola Família Agrícola (EFA) Dom Fragoso no município de Independência, Estado do Ceará, na oferta do Ensino Médio Integrado ao Curso de Agropecuária. O PVFC é uma mediação específica da EFA Dom Fragoso que possibilita a integração escola e família/meio socioprofissional. O objetivo do artigo é ressaltar a importância dessa mediação nos processos pedagógicos da Escola para a efetivação da Alternância Integrativa, onde se dar a união do trabalho e ensino e a superação da dicotomia teoria e prática, destacando a construção de novas relações de produção na agricultura camponesa sob a ótica da sustentabilidade. O relato evidencia a metodologia da Pedagogia da Alternância como prática de Educação do Campo que contribui no fortalecimento dos camponeses e camponesas, da classe trabalhadora, comprometida com sua autonomia e libertação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Mediações Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Pedagogia da Alternância tem se afirmado como importante prática de Educação do Campo, oferecendo uma formação para jovens camponeses(as), comprometida com o desenvolvimento integral do ser humano e com o meio em que vivem numa perspectiva agroecológica. Mediações pedagógicas próprias, específicas da metodologia, promovem a integração entre a escola e o meio socioprofissional, comunitário dos(as) educandos(as), proporcionando um trabalho reflexivo sobre a realidade e colocando o educando como ator envolvido em seu meio (GIMONET, 2007).

No Sertão dos Inhamuns-Crateús no Estado do Ceará, uma escola vem mudando a realidade de famílias camponesas e fortalecendo o campo como um território de geração de riquezas e fonte de vida, assumindo a Alternância integrativa como metodologia do seu

¹ Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).



processo educativo. A experiência nasceu a partir da organização de trabalhadores e trabalhadoras rurais que haviam conquistado a terra e refletiam sobre ações que ainda seriam necessárias para que pudessem viver com dignidade, obtendo da terra conquistada a produção de sua existência. As atividades educativas tiveram início em 2002, oferecendo a adolescentes de 4 municípios da região, os últimos anos do ensino fundamental.

A escola tem como entidade mantenedora uma Associação, formada por pais e apoiadores dos movimentos sociais do campo; o Conselho Administrativo, é o órgão colegiado responsável pela administração da escola, e tem buscado em parcerias pública e privada a sustentação da experiência, garantindo a sua autonomia na gestão dos processos. Durante seis anos a escola ofertou apenas os anos finais do ensino fundamental. Em 2008, novamente a partir de debates das famílias que desejavam uma profissionalização para seus filhos e filhas e a continuidade da formação que vinham experimentando, a escola passou a oferecer Educação Profissional integrada ao ensino médio com habilitação em Agropecuária.

Para essa etapa de escolarização, a mediação pedagógica Projeto Profissional do Jovem (PPJ), espécie de memorial onde o jovem vai sistematizando os conhecimentos adquiridos na vivência familiar e comunitária para apresentar ao final do 3º ano, é elemento fundamental nas Escolas Família Agrícola. Também a EFA Dom Frágoso, trabalhou o PPJ até o ano de 2011. A reflexão sobre o processo pedagógico da Escola naquele ano ressaltou a importância do apoio e da atuação dos membros da família dos(as) educandos(as) na implementação do seu projeto, assumindo as atividades e dando continuidade quando estes e estas estão na vivência da sessão escolar.

Assim, a equipe pedagógica, considerou que não se tratava apenas de um projeto do(a) jovem, mas de sua família, sendo este envolvimento fundamental para o alcance de resultados nas atividades produtivas durante o percurso formativo. A partir de então, denominaram-no de Projeto de Vida da Família Camponesa (PVFC). A turma de 1º ano ingressante em 2012 construiu seu percurso formativo a partir dessa perspectiva e em 2014 todos os(as) educandos(as) apresentaram o seu PVFC relatando a participação e o apoio da família na sua implementação, sendo critério para a conclusão do curso a apresentação dos resultados obtidos nas unidades de produção implantadas ou aperfeiçoadas.

O PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM (PPJ)

Para Frossard (2004) o PPJ é a culminância de todo o processo formativo do(a) jovem. É resultado das várias discussões e análises que são feitas no percurso da formação que ajudam



ao/a jovem a compreender o espaço em que está inserido valorizando as suas potencialidades e buscando alternativas para responder aos desafios. Para o autor, o PPJ na Pedagogia da Alternância, tenta responder aos seus objetivos de desenvolvimento econômico/social do meio rural por meio da profissionalização do(a) educando(a), da melhoria de renda e da qualidade de vida da família, dentro dos princípios da sustentabilidade.

Para atender a essa premissa, o autor cita alguns princípios que devem ser seguidos na implementação dos PPJs: buscar a diversificação da atividade desenvolvida pela família ou o aperfeiçoamento das que já praticam buscando tecnologia simples e como experimentos; evitar atividades de grande impacto ambiental, optando-se por projetos alternativos, mais conscientes com as questões ecológicas; estabelecer parcerias com cooperativas, associações que defendem o território do campo e o envolvimento da família no processo de implantação do projeto, participando junto com o(a) educando(a).

Mattos (2014) reconhece uma relação de interdependência entre o PPJ e o Plano de Estudo no processo pedagógico da Pedagogia da Alternância. A partir dessa visão da autora, supera-se a centralidade do Plano de Estudo dentro da Pedagogia da Alternância, a sua concretude se dar com a implementação do PPJ: “trata-se de uma maneira de o jovem concretizar as pesquisas do Plano do Estudo, instigando-o a conhecer melhor a realidade social, econômica, cultural e política” (p.50). Sem o PPJ, o Plano de Estudo, ficaria apenas no plano das ideias. De fato, o Plano de Estudo por meio de suas temáticas permite ao jovem a reflexão e a compreensão do contexto em que estão inseridos, o PPJ é ação transformadora desse contexto.

O PPJ também se caracteriza como uma ferramenta do processo de avaliação dentro no percurso formativo do(a) educando(a) na Pedagogia da Alternância, à medida que se coloca como atividade requerida para a conclusão do curso. Contudo, mesmo sob a perspectiva da obrigatoriedade ou critério para obtenção de um certificado de conclusão de curso, a ênfase é dada ao processo transformador do PPJ.

“É mediante esse resultado, que é conferido a ele(a) um certificado de Técnico em Agropecuária de nível médio, fruto do empenho prático dele(a) e de sua família, que o(s) levou a repensar a vida camponesa no seu território e a potencializar as unidades de produção familiares já existentes” (MACHADO et al., 2021, p. 19).

Por seu caráter de reflexão e transformação o PPJ fortalece a Pedagogia da Alternância como pedagogia alternativa que oferece aos jovens uma formação profissional onde estes se tornam construtores de sua história, com capacidade de implementar um projeto econômico para si e para sua família, alinhado aos princípios da produção sustentável que lhes trará



melhores condições sociais, garantido autonomia e soberania para viverem no campo com dignidade.

O PROJETO DE VIDA DA FAMÍLIA CAMPONESA NA EFA DOM FRAGOSO

Nesse tópico, expõe-se a concepção do PVFC na EFA Dom Fragoso, lócus da pesquisa de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Estado do Ceará – Campus Fortaleza (ARAÚJO, 2021). O tema versa sobre a Pedagogia da Alternância. A coleta dos dados foi realizada no período de agosto de 2020 a janeiro de 2021 utilizando a análise documental, a observação participante e quatro (4) grupos focais como instrumentos.

Convém informar que foram feitas adaptações no decorrer da pesquisa em função da pandemia Covid-19. A observação participante e dois grupos focais foram realizados no período de 12 de dezembro de 2020 a 28 de janeiro de 2021, com amparo no Decreto Nº 33783 DE 25/10/2020 que autorizou o retorno das aulas presenciais do 8º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Com o aumento dos casos no início do ano de 2021, as atividades presenciais foram suspensas e os outros dois grupos focais foram realizados de forma virtual.

A pesquisa reconheceu o PVFC como uma mediação pedagógica, trabalhada nos três anos do curso por meio da disciplina PVFC que faz parte da área profissional, e para qual são destinadas 150 horas aulas; através dos 10 planos de estudo (PE) realizados no 1º e 2º ano, cujas temáticas vão subsidiando a reflexão e a compreensão da realidade e pelo acompanhamento de monitores(as) através das visitas às famílias que são realizadas no decorrer dos três anos, sendo realizadas no mínimo seis (06) visitas.

Os temas abordados nos PEs se desenvolvem por meio de pesquisa aplicada pelo(a) educando(a) junto à sua família e a mais 09 famílias da comunidade, a partir de dois eixos: 1. Família e comunidade na produção do bem viver; e 2. Convivência com o semiárido. O estudo revelou a possibilidade significativa do(a) educando(a) refletir sobre o meio socioprofissional em que está inserido, interagindo e fornecendo-lhe o diagnóstico da família e da comunidade, que se torna objeto de construção do conhecimento, unindo teoria e prática por meio de intervenções concretas que este vai realizando nas atividades produtivas da família, de modo a aproveitar as potencialidades já existentes na propriedade e na comunidade.

Esse processo integrativo fortalece o PVFC. As visitas às famílias (Figura 1) é outra mediação da alternância que é utilizada para fortalecer o diálogo da escola com a família e a



comunidade, possibilitando o acompanhamento do(a) educando(a) em seu meio e a avaliação das intervenções que este/esta faz junto à sua família e às famílias da comunidade.

Figura 1: Visita às famílias - Assentamento 07 de setembro, Ocara, Ceará.



Fonte: Arquivos da EFA Dom Fragoso, 2016.

As aulas da disciplina PVFC na sessão escolar, é o momento por excelência para a partilha e socialização das experiências de cada educando e para trabalhar conceitos e conhecimentos necessários tanto à implementação das unidades produtivas que constituirá o PVFC na propriedade familiar, como ao registro e sistematização das atividades desenvolvidas, que constituirá o documento final a ser apresentado a uma banca composta por profissionais da área para apreciação e aprovação, atendendo às normas científicas, no final do 3º ano.

O principal requisito para aprovação é que as unidades produtivas que foram apresentadas no PVFC estejam em funcionamento, e já apresentando resultados positivos para a família (Figura 2 A e B).

Figura 2: Unidades Produtivas na comunidade Riacho do Meio, Independência, Ceará. Criação de galinhas caipiras (2A) e de ovinos (2B).



Fonte: AEFAl, 2020.



No final do 3º ano, completa-se o ciclo formativo iniciado no 1º ano e tem continuidade o projeto que não é só do(a) educando(a), mas de toda a família. Dessa forma, mesmo quando o(a) educando(a) afasta-se da propriedade familiar por uns tempos para estudar ou trabalhar, a família dá continuidade. Até o ano de 2020, 270 jovens concluíram o ensino médio na EFA D. Fragoso, destes, 140 deram continuidade ao PVFC (MACHADO et al, 2021).

No ano de 2020, 30 educandos(as) apresentaram o PVFC, o que resultou na implementação de 90 unidades de produção, beneficiando 27 comunidades rurais em 13 municípios, representando avanços na sustentabilidade alimentar e na geração de renda das famílias. A exigência de “resultados” na apresentação do PVFC, ou seja, de que as unidades produtivas estejam em funcionamento para a conclusão do curso, garante esses dados e evidenciam a contribuição da proposta na sustentabilidade das famílias camponesas.

A experiência do PVFC no processo de formação de jovens rurais da EFA Dom Fragoso vem contribuindo para reconfigurar o espaço do campo ao comprovar que é possível produzir no semiárido cearense utilizando tecnologias apropriadas e ainda para fortalecer a agricultura camponesa se contrapondo ao modelo de desenvolvimento do campo pela lógica do agronegócio.

No campo pedagógico, vem confirmando a importância da integração do trabalho produtivo ao processo de formação, para a superação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre a teoria e a prática.

Alguns limites que apareceram são de ordem estruturante e tem relação com a ausência de políticas públicas para os povos do campo. A média dos custos apresentados para implementação das três unidades produtivas de um PVFC em 2020, ficou em torno de R\$ 18.484,75. Algumas famílias que matriculam seus filhos ou filhas na EFA Dom Fragoso não dispõe de renda ou de acesso a crédito para custear a implementação dos espaços de produção. Como enfrentar esse desafio?

Compreende-se que é necessário fortalecer no diálogo com as famílias e a comunidade, os princípios de resistência da agricultura camponesa enfatizando o valor da cooperação e do coletivo. Na produção do conhecimento, é importante favorecer a troca de saberes entre educandos(as) e camponeses(as) e intensificar a aplicação dos conhecimentos no desenvolvimento de tecnologias apropriadas ao semiárido com bases agroecológica, de baixo custo, que possa viabilizar as experiências de produção das famílias de baixa renda.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PVFC tem representações diferenciadas para os vários sujeitos envolvidos na alternância, contudo, na realização do grupo focal todos os sujeitos o citaram como um instrumento pedagógico que faz a diferença no processo pedagógico da EFA Dom Frago. Para a escola, ele é uma mediação da alternância que possibilita a integração da escola com a família e a comunidade, instituindo o tripé que dá sustentação a um percurso de formação que promove a autonomia dos sujeitos envolvidos. Para as famílias, o referido instrumento é significado de soberania alimentar, geração de renda, através da melhoria das atividades produtivas que já desenvolvem e das que são implantadas. Para os(as) educandos(as), é a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos que vão adquirindo durante o processo formativo, dentro de suas unidades, fortalecendo a sua identidade camponesa, levando-os ao engajamento necessário com o seu meio, à práxis.

Os resultados satisfatórios alcançados com o PVFC na EFA Dom Frago, o consolidaram como importante ferramenta pedagógica e enriqueceram mais ainda o processo de formação desenvolvido pela escola, tornando-a referência no estado do Ceará. Vale recomendar leitura do estudo de Fraga (2019) para aprofundamento na temática, que descreve minuciosamente as práticas educativas da EFA Dom Frago, abordando a mudança de PPJ para PVFC, e que apresenta os impactos dessas práticas na família/comunidade. Salienta-se que desde a sua criação, a EFA Dom Frago tem acolhido estudiosos que desejam compreender, aprofundar e difundir a Pedagogia da Alternância.

REFERÊNCIAS

- AEFAI. **Projeto de Vida da Família Camponesa (PVFC)**. Independência, Ceará, 2017.
- ARAÚJO, A. M. A. **A pedagogia da alternância e a formação integral no ensino médio profissional: o caso da Escola Família Agrícola Dom Frago em Independência-CE**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2021.
- FRAGA, R. C. Q. **Pedagogia da alternância na prática educativa da Escola Família Agrícola Dom Frago no Ceará**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. 2019. 185p.
- FROSSARD, A. F. **Identidade do Jovem Rural Confrontando com Estereótipo de Jeca Tatu. Um estudo qualitativo com os jovens da EFA Rei Alberto I**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. 2004. 209p.



GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs.** Petrópolis: Vozes, 2007.

MACHADO, M. B; BORGES, I. S; ARAÚJO, A. M. A. O Projeto de Vida da Família Camponesa. *In:* MACHADO, M. B; ARAÚJO, A. M. A. (Orgs). **Escola Família Agrícola Dom Frago: 20 anos construindo o bem viver (2001-2021).** Fortaleza: AEFAl, 2021.

MATTOS, L. M. S. **O plano de formação no contexto da pedagogia da alternância: articulações entre temas geradores e conteúdos do ensino médio na Casa Familiar Rural de Cruz Machado.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2014. 119p.

CAPÍTULO 16

ANÁLISE COMPARATIVA INTERNACIONAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM E DIFERENCIAÇÃO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM NO BRASIL¹

Andrea Bruscato
Amanda Maraschin Bruscato
Ridwan Maulana

RESUMO

Embora os pesquisadores reconheçam a importância da diferenciação no ensino, a maioria dos professores luta para ter sucesso na implementação dessa habilidade complexa. A diferenciação está positivamente relacionada à motivação e ao engajamento em alguns países como a Holanda e a Indonésia. No entanto, pouco se sabe se o efeito também é evidente em outros países. Para contribuir com o corpo de conhecimento, este trabalho apresenta os dados preliminares da pesquisa “Análise comparativa internacional de ensino-aprendizagem e diferenciação: percepções de professores e estudantes sobre o ensino-aprendizagem no Brasil”, que teve por objetivo compreender a relação entre as práticas de ensino e envolvimento (assim como o desempenho) acadêmico dos alunos em um contexto internacional, e identificar sugestões para a formação efetiva de professores e desenvolvimento profissional a nível internacional. Apoiada na metodologia comparativa, com base na distribuição de um questionário *online* quantitativo a estudantes e professores da segunda etapa do ensino fundamental e do ensino médio, buscou-se averiguar se a instrução diferenciada levava a um melhor desempenho de aprendizagem (KOEZE, 2007; REIS *et al*, 2011; VAN DE GRIFT, 2007). Nossa hipótese inicial foi a de que os resultados dos questionários aplicados estivessem relacionados aos desempenhos dos estudantes em testes internacionais como o PISA. Os resultados preliminares indicaram que países com maior desempenho em testes internacionais, como a Holanda, têm professores melhores na prática da diferenciação do que países com menor desempenho, como no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem; estudo comparado; educação; Brasil; Holanda.

INTRODUÇÃO

A pesquisa “Percepções de professores e estudantes sobre o ensino-aprendizagem no Brasil” faz parte de um projeto maior intitulado “Análise Comparativa Internacional de Ensino-Aprendizagem e Diferenciação” (ICALT3), que se originou na Universidade de Groningen (Holanda), e contou com a participação de diversos países: África do Sul, Austrália, China, Coreia do Sul, Espanha, Estados Unidos, Holanda, Indonésia, Inglaterra, Noruega, Paquistão, Portugal e Turquia.

¹ Fase 3 da Pesquisa “Análise Comparativa Internacional de Ensino-Aprendizagem e Diferenciação”, desenvolvida e financiada pela Universidade de Groningen, na Holanda. No Brasil, o Projeto foi aprovado pelo CEP nº 0126/2021.



O projeto ICALT está em sua terceira fase. Ele iniciou na Holanda, com o objetivo de comparar o ensino-aprendizagem na primeira etapa do ensino fundamental. Depois, ampliou para a esfera internacional, e agora foca em professores e estudantes da segunda etapa do ensino fundamental e do ensino médio.

Incluir o Brasil neste projeto permite não apenas compreender melhor o ensino-aprendizagem escolar em nosso país, mas também perceber como está sua comparação com outras nações. O ensino eficaz requer que os professores reconheçam as características dos alunos a quem ensinam, porque os alunos com características diferentes (ou seja, nível de habilidade alto versus baixo) têm necessidades de aprendizagem diferentes para progredir na aprendizagem. Isso implica que, mesmo dentro de um mesmo material didático, os professores precisam adequar seu ensino, a chamada diferenciação, dadas as diversas características dos alunos em suas aulas. "A diferenciação se refere a uma filosofia de ensino que pretende que os alunos aprendam melhor quando seus professores abordam efetivamente a variação nos níveis de prontidão, interesses e preferências de perfil de aprendizagem dos alunos" (TOMLINSON, 2005, p.263).

OBJETIVOS E METODOLOGIA

O principal objetivo do ensino diferenciado é maximizar o potencial de aprendizagem de cada aluno (TOMLINSON, 2003), visto que a instrução diferenciada leva a um melhor desempenho de aprendizagem (KOEZE, 2007; REIS *et al* 2011; VAN DE GRIFT, 2007). Embora os pesquisadores reconheçam a importância da diferenciação no ensino, a maioria dos professores ainda luta para ter sucesso na implementação dessa habilidade complexa em suas práticas diárias de sala de aula. Talvez, esse fenômeno contribua para explicar o desempenho dos alunos em estudos de comparação internacionais (por exemplo, PISA, TIMSS, PIRLS).

Com base nesta linha de raciocínio, a pesquisa abordou especificamente a investigação do desempenho de professores do Brasil no domínio da diferenciação em comparação com outros países. Para dar uma resposta precisa à questão mencionada, foi utilizado um instrumento de medição da diferenciação em diferentes países desenvolvido por Van de Grift *et al.* (2014). Este instrumento é denominado "Instrumento de Análise Comparativa Internacional de Aprendizagem e Ensino (ICALT)".

Uma questão importante em estudos comparativos envolvendo vários países é a comparabilidade dos instrumentos (invariância de medição). Ou seja, se o instrumento mede ou não igualmente o mesmo construto (ou seja, diferenciação) da mesma maneira em diferentes



contextos de estudos (HOX, DE LEEUW & BRINKHUIS, 2010). Deixar de provar a invariância da medida em relação aos instrumentos usados nos estudos comparativos compromete os resultados da comparação. Isso significa que é possível interpretar semelhanças e diferenças encontradas com base em construtos inválidos (viés de interpretação). Portanto, o exame de invariância de medição deve ser feito antes de usar os instrumentos para fins de estudo comparativo.

Assim, buscou-se responder: Quais fatores pessoais e contextuais explicam as diferenças na diferenciação no ensino entre os países? Qual é o impacto da diferenciação no ensino sobre o envolvimento acadêmico dos alunos? Existem diferenças quanto ao impacto da diferenciação no ensino entre os países? Se sim, quais fatores explicam as diferenças?

A pesquisa "Análise Comparativa Internacional de Ensino-Aprendizagem e Diferenciação" assumiu os seguintes objetivos específicos: 1) Investigar e melhorar a validade transcultural de instrumentos que medem as práticas de ensino; 2) Possibilitar a construção de perfis de qualidade de ensino comparáveis e a identificação de estágios de desenvolvimento de professores em todo o mundo; 3) Compreender melhor os precursores de práticas de ensino complexas (como ensino diferenciado adaptado a diversos alunos); 4) Documentar os contextos em que o ensino e a aprendizagem ocorrem em vários países; 5) Obter uma visão sobre a relação entre as práticas de ensino e o envolvimento (e desempenho) acadêmico dos alunos em um contexto internacional; 6) Identificar sugestões para a formação efetiva de professores e desenvolvimento profissional a nível internacional.

Na etapa realizada no Brasil, buscou-se averiguar as relações entre as práticas de ensino, envolvimento e desempenho acadêmico de alunos brasileiros e seus professores do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e ensino médio. O estudo comparativo utilizou a metodologia de pesquisa quantitativa através da distribuição de um questionário *online* a estudantes e professores em escolas brasileiras. Foi escolhido distribuí-lo virtualmente por duas razões: 1) aumentou o alcance da pesquisa (não houve custos e foi possível contatar escolas em diferentes cidades e estados brasileiros); 2) foi a opção mais adequada ao cenário de pandemia da Covid-19.

Após a aprovação do comitê de ética em pesquisa, entrou-se em contato com as escolas por e-mail. Aquelas que aceitaram participar, divulgaram o convite aos professores e pais dos alunos. Os pais que autorizaram a participação dos filhos receberam um link para acesso ao questionário na plataforma Qualtrics para que os jovens respondessem voluntariamente ao



estudo. O questionário (com duração média de 15 minutos) foi divulgado entre os meses março e maio de 2021. Na primeira página, foi solicitado o consentimento dos participantes. Os estudantes não revelaram seus nomes, e toda a informação recolhida foi mantida confidencial, sendo utilizada exclusivamente para análises, não sendo possível identificar os indivíduos.

Até o momento, estudos internacionais envolvendo vários países abordando o desempenho de seus professores no domínio da diferenciação continuam sub-representados na literatura. Ainda não se sabe se países com maior desempenho em testes internacionais (e.g. Holanda) têm professores que são melhores na prática da diferenciação do que países com menor desempenho (e.g. Brasil). Esse conhecimento é importante porque cada país está interessado em obter uma visão sobre o que pode ser aprendido com outros países e quais ações são benéficas para melhorar a qualidade dos professores, especificamente no domínio da diferenciação.

REFERENCIAL TEÓRICO

INFORMAÇÕES SOBRE O ATUAL SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO

Em 1988 foi promulgada uma nova Constituição Federal (CF), conhecida como a "Constituição Cidadã", pois institui o direito à educação a todas as pessoas, que deve ser garantido pelo Estado e pela família (BRASIL, 1988, art. 6º). Em conjunto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que regulamenta o atual sistema educacional brasileiro, é dever do Estado garantir o ensino público gratuito e obrigatório aos cidadãos de 4 a 17 anos de idade, bem como oferecer educação básica gratuita a adultos que não a tenham concluído na idade requerida (BRASIL, 1988; 1996). A educação deve ser oferecida com base nos princípios de: a) igualdade de condições de acesso e permanência na escola; b) liberdade para aprender, ensinar e pesquisar; c) pluralismo de ideias e concepções educacionais, e coexistência de instituições educacionais públicas e privadas; d) gratuidade da educação pública nos estabelecimentos oficiais; e) garantia de padrões de qualidade; f) garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; entre outros.

O Quadro 1 apresenta a Organização da Educação Brasileira.



Quadro 1: Organização dos Níveis de Educação.

Educação Básica		Educação Superior
Educação Infantil	Creche (0 - 3 anos) Direito da criança e opção da família	
	Pré-escola (4 - 5 anos)*	
Ensino Fundamental	I Etapa: 1º ao 5º ano* II Etapa: 6º ao 9º ano*	
	Ensino Médio	1º ao 3º ano*

* Obrigatório

Fonte: Autores, com base na LDB (BRASIL, 1996).

Conforme estabelecida na legislação, a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18%, e os estados, o Distrito Federal e os municípios 25% da receita resultante dos impostos, para a manutenção e desenvolvimento da educação. O percentual investido em educação, entretanto, não é suficiente para a consagração do direito à educação. De acordo com os dados apontados em 2021 pelo Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa monitorar a agenda que orienta as políticas educacionais no Brasil, as vinte metas para a educação brasileira, que devem ser cumpridas até o ano de 2024, ainda não atingiram seus objetivos. O quadro 1 exemplifica ao apresentar os dados obtidos junto às metas 3 e 16.

Quadro 2: Resultados Parciais dos Objetivos PNE de acordo com o Observatório

Metas PNE 2014-2024	Dados do Observatório
META 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)	94,5% dos jovens de 15 a 17 anos estavam na escola em 2020. 75,4% dos jovens de 15 a 17 anos cursavam essa etapa em 2020.
META 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	48,1% dos professores da Educação Básica eram pós-graduados em 2019. 37,9% dos professores da Educação Básica tiveram acesso à formação continuada em 2019.

Fonte: Observatório PNE (OPNE, 2021).

Segundo a OCDE², em 2018 apenas 18% da população entre 25 e 64 anos no Brasil

² A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional com sede em Paris que tem como objetivo a identificação e o estabelecimento de práticas e políticas que promovam prosperidade, igualdade, oportunidade e bem-estar para todos. Ela trabalha com governos, formuladores de políticas e sociedade civil no estabelecimento de padrões internacionais baseados em evidências e na busca de soluções para uma série de desafios sociais, econômicos e ambientais.



tinha concluído o ensino superior, e 47% nem sequer tinha concluído o ensino secundário. Conforme publicado pela organização internacional, o país tem uma das piores médias entre os países avaliados.

Embora as escolas curriculares brasileiras orientem-se pela Base Curricular Comum Nacional (BNCC), o país apresenta grandes assimetrias regionais quando se trata de educação, especialmente no que diz respeito ao investimento de cada estado. Em relação aos salários dos professores, por exemplo, em 2018, o Ministério da Educação estipulou o piso salarial em R\$ 2.455,35 para uma jornada de 40 horas por semana, sendo o Maranhão o estado de maior valor (R\$ 5.751,00) e o Rio Grande do Sul o de menor valor (R\$ 1.298,00), não atingindo o piso estabelecido. Os baixos salários, condições de trabalho e valorização social conduzem ao baixo estatuto do professor e da profissão docente.

Para ensinar no Brasil, é necessário completar um curso com duração média de 4 anos. Dados do Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que, em 2018, havia mais de 7.000 cursos no país e 1,6 milhões de alunos matriculados (BRASIL, 2019), sendo a metade do total de matrículas na modalidade Educação à Distância (EAD). Após a graduação, os professores podem trabalhar em escolas públicas (municipais, estaduais ou federais) e particulares, que têm diferentes níveis salariais.

De acordo com a LDB, é necessária formação específica e adaptação de competências e habilidades para professores do ensino secundário inferior e superior, no nível superior, em um curso de graduação de ensino. Os currículos dos cursos de formação devem incluir um mínimo de 300 horas de prática de ensino. O ensino superior é oferecido gratuitamente pelo Governo Federal. Para entrar nos cursos, é necessário ser aprovado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que tem 180 perguntas objetivas sobre matemática, línguas, humanidades e ciências naturais, e um ensaio. Além das universidades públicas, os estudantes podem optar por universidades privadas, que têm seus próprios exames de admissão.

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2020), a qualificação dos professores é um dos fatores que explica o desempenho positivo ou não dos alunos, e deve receber maior atenção das políticas públicas. É, portanto, necessário investir na formação inicial e contínua dos professores.

Apesar da lei ser clara quanto à formação mínima e à necessidade de formação contínua, a realidade brasileira está longe de ser a ideal. De acordo com o relatório publicado pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2019), Parecer CNE/CP nº 22/2019, para cada 100



professores do ensino secundário superior, 29 não têm formação compatível para ensinar as disciplinas sob sua regência; e no ensino secundário inferior, esse número sobe para quase 38, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3: Proporção de professores do ensino secundário sem o grau de ensino apropriado em 2018.

Brasil e Regiões	Baixo secundário	Secundário superior
Brasil	37,8	29,2
Norte	50,2	29,5
Nordeste	52,9	36,5
Sudeste	27,1	26,1
Sul	23,3	20,8
Centro-Oeste	41,9	40,1

Fonte: Relatório do Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CP nº 22/2019 (BRASIL, 2019).

POLÍTICAS NACIONAIS VOLTADAS PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO BRASILEIRO

A educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros, e é responsabilidade do poder público (federal, estadual ou municipal) garantir o fornecimento, o acesso e a permanência à educação. A extensão da educação básica obrigatória (dos 4 aos 17 anos) é um indicador de que a qualidade da educação está melhorando, mas isso não significa que a educação tenha atingido um padrão de qualidade nas avaliações internas e externas.

A qualidade da educação no Brasil é afetada pela crise política e socioeconômica do país. Cada novo governo é responsável por investir em escolas e professores e pela formulação de diretrizes e programas nacionais. Entre as inúmeras políticas educacionais que visam melhorar a qualidade da educação brasileira, destacam-se as seguintes: 1) Programa de Inovação e Educação Conectada - fomenta ações como ajudar que o ambiente escolar esteja preparado para receber a conexão à internet, dando aos professores a possibilidade de conhecer novos conteúdos educacionais e proporcionando aos alunos o contato com novas tecnologias educacionais; 2) Programa Escola Acessível - visa promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas regulares; 3) O Fundo para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado como instrumento permanente de financiamento do ensino público através da Emenda Constitucional nº 108 de 27 de Agosto de 2020 e é regulado pela Lei nº 14.113 de 25 de Dezembro de 2020.

Apesar do compromisso brasileiro com a educação, ainda há muito o que fazer. De acordo com a OCDE,



A falta de acesso a materiais básicos e recursos didáticos em casa pode impor uma barreira à aprendizagem, especialmente para os alunos mais vulneráveis. Mais uma vez, a crise da Covid-19 e a migração para o ensino a distância amplificaram esse problema, na medida em que o apoio em casa passa a ser essencial durante o fechamento das escolas. (OCDE, 2021, p.23-24).

Outro fator apontado pela OCDE (2021) é que o país precisa monitorar, identificar e apoiar o desenvolvimento de políticas públicas, a fim de alocar recursos em prol da equidade, qualidade e boas práticas aos que estão na linha de frente da Educação no Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

INFORMAÇÕES SOBRE OS PARTICIPANTES (REGIÃO ESCOLAR E PROFESSORES) E MÉTODO DE RECOLHA DE DADOS

Apoiada na metodologia comparativa, com base na distribuição de um questionário *online* quantitativo na plataforma Qualtrics a estudantes e professores da segunda etapa do ensino fundamental e do ensino médio, buscou-se averiguar se a instrução diferenciada levava a um melhor desempenho de aprendizagem (KOEZE, 2007; REIS *et al*, 2011; VAN DE GRIFT, 2007).

Após aprovação do comitê de ética brasileiro, foram enviados e-mails para escolas de diferentes estados brasileiros com o convite para participar da pesquisa. No entanto, a maioria das instituições não respondeu. A amostra aqui apresentada foi de 340 alunos e 28 professores de 14 escolas gerais urbanas em 4 estados: Rio Grande do Sul (6 particulares e 1 escola pública), São Paulo (2 particulares e 3 escolas públicas), Rio de Janeiro (1 escola particular) e Sergipe (1 escola pública).

REPRESENTATIVIDADE DA AMOSTRA

A amostra não é representativa.

CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA

Participaram da pesquisa:

- * 14 escolas (10 privadas e 4 públicas) de 4 estados (Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Sergipe);
- * 28 professores (20 mulheres e 8 homens) de 25 a 73 anos de idade;
- * 340 alunos (167 do sexo feminino, 141 do sexo masculino, 32 desconhecidos): 256 do secundário inferior e 135 do secundário superior.

QUESTIONÁRIO E RESULTADOS PARCIAIS

O questionário foi composto por quatro partes:

- 1- Perguntas sobre o aluno e o seu histórico educacional;
- 2- Declarações sobre o seu professor;
- 3- Declarações sobre o seu envolvimento acadêmico nas aulas do seu professor;
- 4- Perguntas sobre o seu contexto familiar.

Todas as respostas foram combinadas com outras para fazer totais e médias; nenhum indivíduo possa ser identificado.

Quadro 4: Resultados parciais dos questionários.

Domínio	Média (escala de 4 pontos)	Desvio padrão
Clima de aprendizagem	3.749	0.329
Administração da sala de aula	3.726	0.310
Clareza da Instrução	3.691	0.342
Ativando o aprendizado	3.543	0.441
Diferenciação	3.469	0.482
Estratégias de aprendizagem	3.286	0.553
<i>Total</i>	<i>3.577</i>	<i>0.347</i>

Fonte: Autores, 2021.

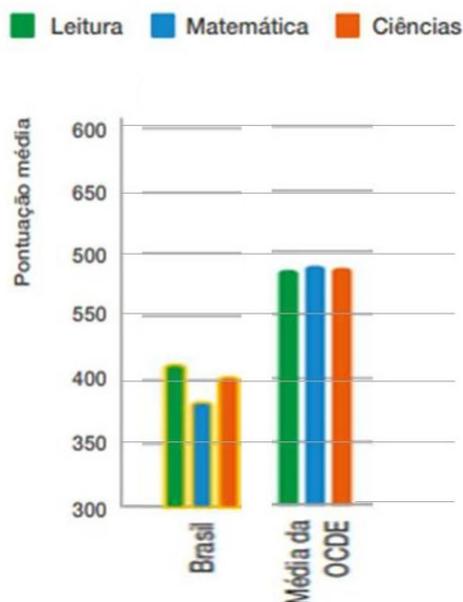
COMBINAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA COM O PISA

O Brasil, assim como outros países, participa do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), realizado a cada três anos pela OCDE. Com isso, é possível comparar os dados coletados e relacioná-los com a aprendizagem e os principais fatores que a influenciam. (BRASIL, 2020).

O PISA avalia três domínios: Leitura, Matemática e Ciências. De acordo com a OCDE (2021), cerca de 600 mil alunos participaram do PISA, representando uma parte dos 32 milhões de estudantes de todos os países envolvidos. Conforme apresentado no Gráfico 1, os alunos brasileiros obtiveram 413 notas em leitura, 384 em matemática e 404 em ciências (notas abaixo da média da OCDE).



Gráfico 1: Resultados brasileiros no PISA 2018.



Fonte: OCDE (2021, p.112).

Segundo os resultados do último ciclo do PISA, metade dos estudantes brasileiros não conseguiu atingir o limite mínimo de desempenho em Leitura. Em Matemática, 68% dos alunos não atingiram a média e, em Ciências, 55%.

Diferentemente da Holanda (monarquia constitucional com um sistema parlamentar, no qual o governo é formado pelo rei Willem-Alexander e pelos ministros), o Brasil é uma república federativa presidencial. É o maior país da América Latina e o 5º maior do mundo e, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), a projeção populacional para o ano de 2021 superou 212 milhões de habitantes. O país é dividido em 27 unidades federativas (26 estados e Distrito Federal) e 5.570 municípios. De acordo com a OCDE (2021, p. 121), "os resultados desagregados mostram uma variação considerável entre os entes federados, sendo que os Estados das regiões Norte e Nordeste ficam significativamente atrás de outros Estados e das metas nacionais."

Estudos, como o de Medeiros e Oliveira (2014, p. 579) revelam que as desigualdades regionais brasileiras, oriundas pela composição social das populações de cada região, afetam o nível educacional dos jovens: "regiões com maiores proporções de pessoas vindas de famílias com características desvantajosas tendem a apresentar menores níveis educacionais."

A ampla extensão territorial revela fatores de uma sociedade cada vez mais estratificada. Desta forma, é muito provável que as diferenças educacionais brasileiras sejam afetadas não só por questões sociais e econômicas, mas também de acessibilidade e permanência na escola, valores culturais e até mesmo atratividade no mercado de trabalho.



Em termos de implicações para políticas educacionais, o estudo sugere que sem a atuação de mecanismos capazes de reduzir radicalmente o peso da origem social na educação dos jovens não é de se esperar uma redução das desigualdades regionais em educação, bem como nas desigualdades internas de cada região. Há discussões sobre várias medidas possíveis para isso, tais como alongamento dos anos letivos e educação em tempo integral (duplo turno). Nossos resultados não permitem especular sobre quais devem ser essas medidas, porém é possível afirmar com segurança que, tal como se encontra hoje, o sistema educacional tem capacidades mínimas para reduzir a vinculação entre origem e destino em uma sociedade altamente estratificada. Se por um lado pode soar óbvio dizer que há chances ínfimas de uma convergência regional em educação aceitável sem uma melhora muito expressiva nos sistemas educacionais das regiões defasadas, por outro os resultados deste estudo indicam que um grau não desprezível de convergência pode ser obtido por uma melhora nesses sistemas. (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2014, p. 580).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa "Análise Comparativa Internacional de Ensino-Aprendizagem e Diferenciação", fase 3, revelou uma série de resultados científicos esperados. Primeiro, o estudo de validação transnacional ofereceu um refinamento do construto de diferenciação que é válido internacionalmente. Cientificamente, isso colabora para uma visão sobre a universalidade da construção de diferenciação.

Em segundo lugar, o estudo comparativo forneceu um novo conhecimento do estado da arte sobre a diferenciação na sala de aula a partir da perspectiva internacional. As semelhanças e diferenças entre os países levaram à compreensão do conceito de diferenciação como um potencial genérico e como características específicas. O esclarecimento das características genéricas e específicas da diferenciação forneceu pistas para o avanço do conhecimento nessa área, do ponto de vista nacional e interno.

Quanto aos dados levantados no estudo "Análise comparativa internacional de ensino-aprendizagem e diferenciação: percepções de professores e estudantes sobre o ensino-aprendizagem no Brasil", destacamos que os resultados preliminares revelam pistas sobre as intervenções potencialmente eficazes destinadas a apoiar o desenvolvimento profissional dos professores na diferenciação continuamente. As respostas dos sujeitos indicam elementos importantes na comparação entre países, no sentido de verificar as possibilidades de qualificar o nível de ensino-aprendizagem como uso de metodologias variadas (multimídia, imagens estáticas, gráficos, vídeos).

Acreditamos que esse tipo de estudo oferece uma oportunidade para que os países cooperem e aprendam uns com os outros, visando melhorar a qualidade do ensino associada à diferenciação.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (CF 1998)**. São Paulo: Revista dos Tribunais. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2019**. Define como 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), 2019.

BRASIL. INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília: INEP, 2019.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, MEC: 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018**. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. IBGE. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**. Brasília: IBGE, 2021.

HOX, J.J., DE LEEUW, E.D. & BRINKHUIS, M.J.S. Analysis models for comparative surveys. In: HARKNESS, J., BRAUN, M., EDWARDS, B., JOHNSON, T., LYBERG, L., MOHLER, P., PENNELL, B.E., SMITH, T.W. (Coord.) **Survey Methods in Multicultural, Multinational, and Multiregional Contexts**. Hoboken, NJ: Wiley, 2010, p. 395-418.

KOEZE, P. A. **Differentiated instruction**: the effect on student achievement in an elementary school (Unpublished doctoral dissertation), Eastern Michigan University, Ypsilanti, MI, 2007.

MEDEIROS, M.; OLIVEIRA, L. F. Desigualdades regionais em educação: potencial de convergência. **Revista Sociedade e Estado** - Volume 29, Número 2 Maio/Agosto 2014, p. 561-585.

OCDE. **A educação num relance 2020**. Brasília, INEP, 2020.

OCDE. **A educação no Brasil**: uma perspectiva internacional. Brasília, 2021.

OPNE. **Observatório do Plano Nacional de Educação 2014-2024**. SP: OPNE, 2021.

REIS, S. M., MCCOACH, D. B., LITTLE, C. A., MULLER, L. M., KANISKAN, R. B. The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy and reading achievement in five elementary schools. **American Educational Research Journal**, 2011, 48, p. 462-501.

TOMLINSON, C. **Fulfilling the promise of the differentiated classroom**: Tools and strategies for responsive teaching. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.



TOMLINSON, C. Grading and differentiation: Paradox or good practice? **Theory into Practice**, 44, 2005, p. 262-269.

VAN DE GRIFT, W. J. C. M. Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. **Educational Research**, 49, 2007, p. 127-152.

VAN DE GRIFT, W., HELMS-LORENZ, M., MAULANA, R. Teaching skills of student teachers: Calibration of an evaluation instrument and its value in predicting student academic engagement. **Studies in Educational Evaluation**. 2014.09.003.

VAN DE VIJVER, F. J., J. HE “Report on social desirability, midpoint and extreme responding in TALIS 2013”, **OECD Education Working Papers**, N°. 107, OECD Publishing, 2014.

CAPÍTULO 17

COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO PARA ENSINAR MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS NO CURSO NORMAL

Leticia Klein Parnoff
Antônio Maurício Medeiros Alves
Denise Nascimento Silveira

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte da dissertação de mestrado intitulada: “A formação matemática no Curso Normal do Colégio Municipal Pelotense: percepções de estudantes do 4º ano” que teve como objetivo analisar a formação do Curso Normal em nível médio do Colégio Municipal Pelotense, para ensinar Matemática nos Anos Iniciais. Ao longo deste trabalho procura-se apresentar um breve relato a respeito dos dados coletados a respeito dessa formação. Desta forma, pretende-se traçar um panorama a respeito da instituição que oferece esta modalidade de ensino, bem como discutir acerca dos objetivos e princípios que a mesma apresenta para a formação Matemática dos alunos deste curso.

PALAVRAS-CHAVE: Curso Normal; Matemática; Formação de Professores; Ensino de Matemática nos anos iniciais.

INTRODUÇÃO

A educação Matemática voltada para os Anos Iniciais é um tema recente e que tem ganhado espaço no cenário das pesquisas em educação, como apontam Fiorentini e Lorenzato (2006). Em levantamento de dados acerca das pesquisas cuja temática é a prática de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais, Fiorentini, Passos e Lima (2016) destacam um aumento significativo de estudos a respeito deste profissional, nos estudos desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação, por todo o país.

Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa "A formação matemática no Curso Normal do Colégio Municipal Pelotense: percepções de estudantes do 4º ano", desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação Matemática - PPGEMAT - UFPEL em parceria com o Grupo de Estudos sobre Educação Matemática com ênfase nos Anos Iniciais – GEEMAI, que procura desenvolver a compreensão sobre o ensino de Matemática nos Anos Iniciais, com seus pressupostos e metodologias de modo que se favoreçam práticas mais efetivas para esse ensino visando o aprofundamento teórico das questões relevantes ao tema. Tal pesquisa objetivou: *analisar a formação para ensinar Matemática nos Anos Iniciais do Curso Normal a nível médio do Colégio Municipal Pelotense.*



Portanto, ao longo deste artigo, busca-se apresentar alguns dos dados obtidos no estudo, evidenciando a relevância do Curso Normal, visto que neste observa-se a construção e reconstrução de concepções e saberes acerca da Matemática e seu ensino, muitas vezes construídas ao longo da trajetória pré-formação docente das alunas do Curso Normal.

O COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE E O CURSO NORMAL

Para caracterizar o objeto de estudo, a formação para ensinar Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Curso Normal, se faz necessário, inicialmente, apresentar breves considerações a respeito do campo onde a pesquisa foi realizada: o Curso Normal do Colégio Municipal Pelotense. Assim, de pronto, serão abordados alguns elementos da história do Colégio Municipal Pelotense. Com 17.500m² de área total, a instituição é considerada uma das maiores escolas municipais da América Latina, oferecendo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e a modalidade Normal.

Sua história tem início em 1902 quando, por iniciativa da Maçonaria Pelotense é criado o então *Gymnasio Pelotense*, conforme seu Projeto Pedagógico:

Coube à Maçonaria local a iniciativa de tal empreendimento, decidindo sobre a fundação de um estabelecimento de ensino, internato e externato, aberto a todos que desejassem frequentá-lo, sem qualquer injunção filosófica ou religiosa e sem preconceitos raciais de qualquer espécie (AMARAL, 1999, p. 7).

Ou seja, o início das atividades no *Gymnasio Pelotense* apresentou-se como uma oposição ao ensino católico predominante no município, na época. Esta administração pela Maçonaria se dá até a sua municipalização em meados dos anos 1920 (AMARAL, 1999). Somente em 20 de janeiro de 1943, quando recebe a autorização para funcionar como Colégio, a instituição passa a ser nomeada da forma como é conhecida atualmente: Colégio Municipal Pelotense.

Passando para um momento mais recente na história da instituição, Alves, Peres e Maciel (2008), destacam que, em 1991, foi proposto o projeto de criação do “Curso de Habilitação ao Magistério”, que teve sua autorização de funcionamento pelo Conselho Estadual de Educação através do parecer nº 1017, de 3 de novembro de 1992, desta forma tem seu efetivo funcionamento em 1993.

Outro estudo sobre a criação do Curso complementa as informações dos autores, mostrando que

houve um projeto da Secretaria Municipal de Educação, para a criação de um curso noturno, para habilitar os professores leigos da rede municipal, que foi abandonado. Posteriormente, houve, no setor pedagógico da escola, o desejo de se criar um curso



de Magistério. Começou-se a se pensar uma proposta, mas o projeto iniciado foi engavetado. Em 1991, foi solicitado pela Secretária Municipal de Educação, que voltasse a trabalhar no projeto. O curso foi aprovado 1992 e começou a ser implantado no primeiro semestre de 1993 (CAMPOS, 1999, p. 10).

A proposta de criação do curso de formação de professores no Colégio Municipal Pelotense, como mostra a autora, já se fazia presente em diferentes momentos políticos.

No processo de criação do Curso, conforme Ofício nº 095/91, apresenta-se entre as justificativas, a existência de um número significativo de jovens interessados na habilitação à docência, nas então Séries Iniciais, que não teriam condições financeiras de ingressar em escolas particulares e, a única escola pública estadual que contava com esta modalidade no município, não oferecia condições de atender toda a demanda local, além do fato do Colégio Pelotense possuir um amplo histórico e infraestrutura (material, técnica e pedagógica) para implementar o curso.

O então Curso de Habilitação de Magistério, criado em meio a grandes discussões e incertezas a respeito da formação em nível médio, a partir da LDB 9394/96, passa a ser denominado novamente como Curso Normal e conforme destaca o Artigo 62, o Curso Normal em nível médio será aceito como formação mínima para a docência nos Anos Iniciais. Destaca-se que o Curso Normal do Colégio Municipal Pelotense se evidencia no município como uma das instituições procuradas para a formação docente em nível médio, concorrendo com a oferta no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil - IEEAB.

O Colégio Municipal Pelotense oferta o curso de formação de professores para os Anos Iniciais, em nível médio, em duas modalidades: integrado ao Ensino Médio e aproveitamento de Estudos (AE), destinado para quem já concluiu o Ensino Médio. Atualmente o curso integrado tem a duração de três anos, regulares ao Ensino Médio (2837 horas), nos quais são desenvolvidas disciplinas próprias da formação de professores, acrescido de seis meses (400 horas), dedicados à prática de estágio supervisionado obrigatório final, com oferta no turno diurno com algumas aulas no turno da noite.

Também há a oferta da modalidade Aproveitamento de Estudos no turno diurno, a nível pós Ensino Médio, cujo objetivo é “oferecer formação pedagógica aos alunos egressos do Ensino Médio, possibilitando estudos complementares, visando sua habilitação para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (CMP, 2017, p. 8). Ainda nesta modalidade, também há a oferta da Habilitação Educação Infantil no turno noturno.

Essa organização atende ao disposto no artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais



para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, o qual prevê que

As escolas de formação de professores em nível médio na modalidade Normal, poderão organizar, no exercício da sua autonomia e considerando as realidades específicas, propostas pedagógicas que preparem os docentes para as seguintes áreas de atuação, conjugadas ou não:

- I – Educação Infantil;
- II– Educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- III–Educação nas comunidades indígenas;
- IV–Educação de jovens e adultos;
- V–Educação de portadores de necessidades educativas especiais (BRASIL, 1999, p. 41).

Entretanto, apesar da nova configuração do curso, ainda há turmas ofertadas na organização anterior, com quatro anos de duração, para a modalidade integrada, e nessa realidade é que foi desenvolvida a presente pesquisa.

A modalidade normal integrada ao Ensino Médio ofertada em turno único, com duração de quatro anos, teve ingresso até o ano de 2017. Essa duração, diferenciada

do Ensino Médio, foi justificada pelo Colégio na implementação do curso com objetivo de proporcionar “tempo para que o aluno adquira além de bons conhecimentos gerais e profissionais, maturidade e consciência profissional” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1991). Porém esse modelo, a partir do ano de 2018, passa por uma transição, passando a ser ofertado no turno diurno com algumas aulas a noite, durante três anos letivos.

Destaca-se que ambas organizações curriculares, estão de acordo com o proposto no § 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, que destaca que

A duração do Curso Normal em nível médio, considerado o conjunto dos núcleos ou áreas curriculares, será de no mínimo 3200 horas, distribuídas em 4 (quatro) anos letivos, admitindo-se:

- I – A possibilidade de cumprir a carga horária mínima em 3 (três) anos, condicionada ao desenvolvimento do curso com jornada diária em tempo integral (BRASIL, 1999, p. 38-39).

A transição implica basicamente na (re) organização dos tempos e espaços, pois as propostas e objetivos para o curso, que compreendem a dimensão do currículo, permanecem semelhantes para ambas organizações.

A finalidade do curso, conforme indicado em seu Regimento Interno (2017) é de "oportunizar situações de ensino e aprendizagem que possibilitem aos educandos práticas que contemplem os princípios filosóficos, políticos e pedagógicos do Curso". Portanto, procura-se formar profissionais qualificados para a docência, dentro dos princípios filosóficos políticos e



pedagógicos, que são descritos nesse regimento como:

- a produção coletiva e a socialização do conhecimento, a partir de práticas interdisciplinares e troca de experiências, considerando a pesquisa e a investigação entre os próprios professores e estes com os educandos.
- a opção pela prática dialética de maneira a formar o futuro educador com conhecimento, habilidades e competências necessárias à práxis educativa.
- o educador, é concebido como aquele que coordena o processo social e o de aprendizagem. Democraticamente, propõe, orienta e organiza a sala de aula.
- a busca de um curso voltado para uma prática pedagógica inovadora, levando o aluno a atuar no processo de aprendizagem, exercitando sua capacidade de criar e se expressar.
- o compromisso com a construção de uma sociedade inclusiva que garanta a todos o exercício da cidadania plena (CMP, 2017, p. 6-7).

Desta forma o curso se compromete com uma formação integral do futuro docente a qual compreende elementos fundamentais a sua prática, em que se destaca uma formação dialética, ou seja, uma formação voltada para uma prática em que haja diálogo, desta forma objetivando formar um profissional com conhecimento, habilidade e competência que seja capaz de propor, orientar e organizar sua prática docente de forma inovadora construindo uma sociedade inclusiva que goze do exercício da cidadania plena, ou o mais próximo disso.

Em seus objetivos, evidencia a reflexão dos princípios básicos de ética visando o papel do aluno como futuro educador consciente do seu papel na construção da cidadania, também sobre as dimensões sociais e políticas da educação. Procura-se proporcionar espaços dialéticos em que os alunos possam construir sua postura pedagógica, sensibilizar-se a respeito das questões sociais envolvendo escola comunidade, formando-se como futuros professores fundamentados na teoria e prática para (re)construir conhecimentos em sala de aula, compreender a criança/infância em seu processo histórico como um ser social e ainda o que é aprender, como se aprende e onde se aprende, destacando que o conhecimento se constrói através da interação com o outro e com o objeto a ser conhecido.

Ainda procura possibilitar meios de acesso ao conhecimento a respeito dos cuidados/educação de crianças. Procura, também, evidenciar a valorização dos saberes provenientes do cotidiano como fonte de prática investigativa, desta forma, permitindo a compreensão, a intervenção e a transformação da realidade social. Visa oportunizar vivências diversas do mundo infantil, enfatizando as múltiplas interações e destacando o lúdico como uma dimensão de aprendizagem. Por fim visa a ampliação do universo cultural dos alunos, oportunizando diversas vivências que promovam a cultura, além do desenvolvimento de trabalhos que visem as diferentes linguagens possibilitando a valorização das distintas formas de se expressar das crianças (CMP, 2017).



Em outras palavras, há uma autonomia para a organização do currículo do curso, desta forma a respeito da sua organização que o mesmo conta com Práticas de Ensino que se desenvolvem no transcorrer do curso, através de pré-estágio, prática com monitoria, atividades práticas nos diferentes níveis e modalidades, prática pedagógica, atividades estas que, ao final do curso, somam 400 horas.

Cabe destacar ainda que, para a conclusão do curso, ao final dos 4 anos (no semestre seguinte à conclusão das disciplinas), as alunas devem realizar um Estágio Supervisionado com Carga horaria de 400 horas.

Com relação à construção do conhecimento matemático para ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nosso foco neste estudo, o Curso Normal conta com a disciplina Matemática, regular do Ensino Médio, visto que é assegurada aos estudantes a validade desse nível de ensino para prosseguir a formação em nível superior e, ainda, a disciplina de Didática do Ensino de Matemática, ofertada no 3º e 4º anos do Curso.

A disciplina de Matemática, junto com Língua Portuguesa, são as duas únicas disciplinas ofertadas durante os quatro anos do curso, a cada ano escolar, sendo a Matemática trabalhada em dois períodos semanais.

A disciplina procura desenvolver o Raciocínio lógico, a organização, interpretação e pensamento crítico. Ainda procura relacionar os diversos conteúdos dando suporte as demais ciências, desta forma proporcionando a operacionalização de fatos do cotidiano. Assim espera-se que se desenvolvam as competências de leitura e produção de textos matemáticos, a utilização de representações Matemáticas, além de aplicar conhecimentos e métodos, identificar e interpretar problemas matemáticos, compreendendo enunciados, formular questões e hipóteses explicativas, prever resultados a partir do desenvolvimento de estratégias conforme Ementa da Disciplina de Matemática disponibilizada pela coordenação do Curso.

No Quadro 1, apresentam-se, de acordo com a ementa da disciplina, os blocos de conteúdos propostos cada ano do curso.



Quadro 1: Organização conteúdos disciplina de Matemática.

C	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
O	<ul style="list-style-type: none">• Teoria dos conjuntos• Conjunto numéricos fundamentais• Funções	<ul style="list-style-type: none">• Funções polinomiais do 2º grau• Matrizes determinantes e sistema lineares	<ul style="list-style-type: none">• Triângulo retângulo• Trigonometria	<ul style="list-style-type: none">• Geometria plana e espacial• Sistema de medidas• Estatística
N				
T				
E				
Ú				
D				
O				
S				

Fonte: Autoria própria, 2020.

Pode-se perceber que a Matemática se organiza de forma que nos dois primeiros anos foca-se na álgebra e, no terceiro e quarto ano, são trabalhados conteúdos mais voltados à geometria plana e espacial, trigonometria e estatística.

Nos dois últimos anos de curso, os futuros docentes conciliam a disciplina de Matemática com dois períodos semanais da disciplina Didática do Ensino de Matemática, que visa prepará-los para atuar com a Matemática dos Anos Iniciais, com domínio dos conteúdos e conhecimentos metodológicos e pedagógicos para a prática neste nível de ensino, o que os caracterizará como Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais- PEM.

Entre as habilidades e competências esperadas nesta disciplina, estão a compreensão da Matemática como construção humana, ampliação das formas de raciocínio lógico, utilização do conhecimento geométrico, construir/ampliar noção de grandeza e medidas, resolver problemas e interpretar informações. No Quadro 2 apresenta-se a organização dos blocos de conteúdos trabalhados ao longo do terceiro e quarto ano na disciplina de Didática do Ensino de Matemática, que é quando a disciplina é trabalhada no curso.



Quadro 2: organização conteúdos disciplina Didática do Ensino de Matemática.

	3º ANO	4º ANO
C O N T E Ú D O S	<ul style="list-style-type: none">• Introdução a didática da Matemática: aspectos teóricos e reflexivos• Problemas• Origem do número• Objetivos para “ensinar” números• Situações escolar que o professor pode usar para “ensinar” números: prático reflexivo.• Jogos: Finalidades didáticas• Materiais manipulativos e sua importância• Geometria	<ul style="list-style-type: none">• Geometria• Problemas• Tabuada• Operações matemáticas• Frações

Fonte: Autoria própria, 2020.

A disciplina de Didática do Ensino de Matemática, com foco no ensino de Matemática nos Anos Iniciais no terceiro ano pretende apresentar aos alunos uma introdução a respeito da didática da Matemática de forma teórica e reflexiva.

Ao longo do terceiro e quarto ano é proposto o estudo da resolução de problemas, focando no ensino da resolução de problemas, objetivos, tipos de problemas, papel do professor, a resolução de um problema, problemas que envolvem as quatro operações, exemplos de problemas construídos pelas crianças. Cabe destacar o estudo de resolução de problemas é enfatizado na BNCC como um importante recurso para o ensino e aprendizagem:

Os **processos matemáticos** de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como formas privilegiadas da atividade matemática, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 266)

Observa-se que o curso procura dar uma ênfase para este processo matemático, desta forma concordando com a proposta apresentada pela Base Nacional Comum Curricular.

Ao estudar a origem do número, tem por objetivo discutir acerca de temas como a natureza do número, o surgimento do número na história da humanidade, a representação de número, os numerais, sistema de numeração, valor posicional. Destacam-se ainda os tópicos: objetivos para “ensinar” números e situações escolares que o professor pode usar para “ensinar” números, que apesar de serem tópicos separados, tornam-se, didaticamente, uma continuação do tópico anterior, para a construção do como e porque ensinar.

Em Geometria, de acordo com a ementa da disciplina de Didática do Ensino de



Matemática, a proposta é trabalhar com a noção de espaço, sendo assim essa proposta encontra-se alinhada ao proposto para os Anos iniciais pela BNCC: “espera-se que os alunos identifiquem e estabeleçam pontos de referência para a localização e o deslocamento de objetos, construam representações de espaços conhecidos e estimem distâncias” (BRASIL, 2018, p. 272), e ainda trabalhar noção intuitiva de grandeza através de comparações, blocos lógicos e medidas de tempo. A BNCC ainda indica que é previsto aos alunos, ao longo dos Anos Iniciais “construam representações de espaços conhecidos e estimem distâncias, usando, como suporte, mapas (em papel, tablets ou smartphones), croquis e outras representações” (p. 272).

A proposta da instituição não faz menção específica a esses suportes apresentados pela BNCC, porém destaca os itens “jogos: Finalidades Didáticas” e “materiais manipulativos e sua importância”, conforme encontrado na ementa da disciplina de Didática do Ensino de Matemática, não são tratados de forma isolada, mas sim ao longo de todo o programa, ou seja, estes itens buscam também a representação e construção de suportes para o ensino de geometria.

Ainda em relação aos jogos e materiais manipulativos, considera-se o estudo destes, como ponto positivo para a formação docente dos alunos, visto que

o material concreto tem fundamental importância pois, a partir de sua utilização adequada, os alunos ampliam sua concepção sobre o que é, como e para que aprender Matemática, vencendo os mitos e preconceitos negativos, favorecendo a aprendizagem pela formação de ideias e modelos (RÊGO E RÊGO, 2006, p. 43).

No quarto ano, a disciplina de Didática da Matemática tem como proposta a construção de conceitos relacionados à Geometria, tais como: figuras sólidas e planas, noções de dentro e fora de figuras, perímetro e área além de noções de figuras que não se tocam, se cruzam, tamanhos e linhas retas no plano. Por fim, propõe o desenvolvimento de conceitos básicos do sistema de medidas, convergindo com o apresentado pela BNCC:

Em relação às formas, espera-se que os alunos indiquem características das formas geométricas tridimensionais e bidimensionais, associem figuras espaciais a suas planificações e vice-versa. Espera-se, também, que nomeiem e comparem polígonos, por meio de propriedades relativas aos lados, vértices e ângulos (BRASIL, 2018, p. 272).

A ementa da disciplina de Didática do Ensino de Matemática, propõe ao trabalhar multiplicação, a construção do conceito de tabuada e seu significado, para isso destaca a utilização de jogos para a fixação e sugere o uso de diferentes formas de trabalho para apresentar a tabuada. O estudo das quatro operações fundamentais e o desenvolvimento dos algoritmos preocupa-se em desenvolver meios para o cálculo mental e escrito, e para as quatro operações: adição e subtração (sem reserva e com reserva), multiplicação e divisão. Por fim, o tópico frações, busca desenvolver noções básicas a respeito das frações e seu ensino, como por



exemplo, frações equivalentes, simplificação, número misto, tipos de frações e as quatro operações envolvendo este conteúdo (CMP-A, Ementa Disciplina Didática da Matemática, S/D).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação para o ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Curso Normal é de extrema importância, visto que neste período há a construção e reconstrução de concepções e saberes acerca da Matemática e seu ensino, muitas vezes construídas ao longo da trajetória pré-formação docente das alunas do Curso Normal.

Com a promulgação da LDB em 1996, fica estabelecido que a formação para atuar nos Anos Iniciais deveria ser preferencialmente em nível superior, ou seja, Licenciatura em Pedagogia, porém admitindo-se até os dias atuais o Curso Normal oferecida em nível médio. No município de Pelotas, ainda há a oferta desta modalidade no Instituto de Educação Assis Brasil e no Colégio Municipal Pelotense, o que, de certa forma, tornou-se relevante para o início da proposta deste trabalho.

A partir da análise dos dados levantados ao longo desta pesquisa, considera-se necessário destacar, conforme documentos oficiais do curso na instituição, acerca da formação Matemática para a atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que o curso na configuração de quatro anos, organiza o conteúdo de Matemática, referente a formação do Ensino Médio, ao longo dos quatro anos de sua duração e Didática do Ensino da Matemática, que se refere a formação Matemática para atuar nos Anos Iniciais, ao longo dos dois últimos anos.

Pode-se observar que há uma preocupação, dos docentes, desde princípio do curso para que as alunas se apropriem, ou até mesmo tenham condições de recordar e reformular conteúdos do ensino básico, conteúdos estes que as alunas irão desenvolver em suas Docências, além disso percebe-se influências positivas dos professores, acredita-se que tal influência pode ter relação com única exigência do curso em relação aos docentes, obrigatoriedade de participar das reuniões semanais entre os professores atuantes do curso, visto que não há mais uma seleção como nos primeiros anos de funcionamento do curso.

Por fim destaca-se que procurando investigar como ocorre a formação para a docência nos Anos Iniciais no Curso Normal do Colégio Municipal Pelotense, compreende-se que o curso oferece dentro de seu programa uma base inicial em relação ao ensino de Matemática proporcionando uma construção e reconstrução das concepções que já elaboradas em virtude



de suas trajetórias enquanto discentes, de forma a contribuir para a construção do conhecimento matemático do Professor que ensina Matemática.

REFERÊNCIAS

ALVES, Antonio Mauricio Medeiros Alves; PERES, Eliane; MACIEL, Patrícia Daniela. Aspectos da criação do curso de magistério do Colégio Municipal Pelotense (1992): contribuições à história da formação docente. In: TAMBARA, Elomar e CORSETTI, Berenice (orgs). **Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul**. Pelotas: Seiva Editora. v.1, pg.103-122, 2008.

AMARAL, Giana Lange do. **O Gymnasio Pelotense e a Maçonaria: uma face da história da educação em Pelotas**. Pelotas, RS: Seiva Publicações/ ed. Universitária -UFPel, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acessado em: 20 fev. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - Parecer CEB nº: 01/99. Brasília, DF: CNE/CEB/MEC, 1999.

CAMPOS, Maria Gisane Freitas de. **Uma reflexão sobre a formação de professores**. Pelotas: Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. 1999. Monografia de Especialização em Educação.

CMP-A. **Ementa disciplina de Matemática**. Pelotas, S/D.

CMP-B. **Ementa disciplina de Didática do Ensino de Matemática**. Pelotas, S/D.

CMP. **Projeto Pedagógico**. Pelotas, 2010. Disponível em: http://www.colegiopelotense.com.br/projeto_politico_pedagogico.pdf Acesso em: 7mai. 2018.

CMP. **Regimento interno**. Pelotas, 2017.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; LIMA, Rosana Catarina Rodrigues de. **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001 - 2012**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016.

RÊGO, Romulo Marinho.; RÊGO, Rogéria Gaudêncio do. **Desenvolvimento e uso de materiais didáticos no ensino de Matemática**. In: LORENZATO, Sérgio. (Org.). **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores**. Campinas: Autores Associados, 2006.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Implementação do curso habilitação Magistério** (processo de solicitação de criação do curso), Pelotas, 1991.

CAPÍTULO 18

FORMAÇÃO MATEMÁTICA EM CURSOS DE PEDAGOGIA NO RIO GRANDE DO SUL: UM OLHAR SOBRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO

Luana Leal Alves
Antônio Maurício Medeiros Alves
Leila de Souza Mello
Denise Nascimento Silveira

RESUMO

O presente trabalho apresenta um olhar sobre a Matemática presente nos currículos de Cursos de Pedagogia ofertados em Universidades públicas no estado do Rio Grande do Sul, problematizando, a partir de diferentes autores, a formação dos professores que ensinam Matemática sem ter formação específica na área. O objetivo do mesmo é apresentar uma reflexão a partir de uma breve análise do número de disciplinas com foco na Matemática presente nos Cursos de Pedagogia, aproximando os dados encontrados a pesquisas realizadas na área de educação Matemática, versando sobre o tema. A partir de um estudo de caso focado na problemática apresentada, procurou-se refletir sobre as necessidades e potencialidades das formações continuadas na prática dos professores que ensinam Matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Pedagogia; Professores que ensinam Matemática; Educação Matemática; Anos iniciais.

INTRODUÇÃO

Pretende-se abordar aqui, alguns desafios e reflexões acerca da formação inicial e continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificados nesse trabalho como professores que ensinam Matemática (PEM) ou professores polivalentes, os quais, em sua grande maioria, não possuem Licenciatura em Matemática, mas formação em Pedagogia, Magistério ou no curso Normal. Moura (2004) manifesta-se a respeito dessa formação:

Na história de formação desses professores em nosso país, até o momento atual, ainda é dominante a formação com terminalidade no magistério secundário, onde a Matemática é, via de regra, abordada do ponto de vista da didática dos conceitos aritméticos elementares, deixando a desejar um maior aprofundamento dos conceitos fundamentais da Matemática e de suas relações com outras áreas (MOURA, 2004, p. 18).

Esta realidade, citada por Moura, não está presente apenas nos cursos de Magistério, mas também ocorre na Licenciatura em Pedagogia, na qual a carga horária que destina-se a trabalhar com conteúdos matemáticos, que servirão de suporte a esses futuros professores, é tratada de forma reduzida em seus currículos, sobressaindo as questões metodológicas e deixando de lado as práticas para o ensino da Matemática.



Não objetiva-se analisar a qualidade da formação realizada nos cursos Normal ou na Pedagogia, mas, repensar sobre como a Matemática é abordada nessas instituições e quais competências que apresentam a estes alunos.

Assim, a partir deste trabalho, busca-se uma reflexão sobre a importância da participação dos PEM em cursos de formação continuada, visto a fragilidade da formação inicial desses docentes, no que se refere à Matemática, possivelmente contribuindo pouco para o domínio de conceitos dessa área, necessários à sua prática docente.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

O tempo de formação que o futuro professor dos anos iniciais dedica para cumprir sua formação, segundo a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015), deve ser de, no mínimo, 3.200 horas de trabalho acadêmico. Esse tempo, no caso da Pedagogia, é destinado ao trabalho com todos componentes curriculares com os quais o professor atuará posteriormente, além das disciplinas de formação pedagógica geral, sendo dedicado um tempo, a nosso ver, muito restrito para o aprofundamento em questões relacionadas a Matemática, matéria que deverá ser objeto de ensino futuro dos egressos desse curso.

Para ter uma ideia do espaço ocupado pela Matemática nos Projetos dos Cursos de Pedagogia oferecidos em algumas Universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul, realizou-se uma breve análise do número de disciplinas com foco na Matemática presente nesses cursos, mais especificamente em seis Universidades gaúchas.

Essa breve análise dos currículos do Curso de Pedagogia de cada Universidade, nos revelou o seguinte quadro:

a) Universidade Federal do Rio Grande (FURG), das 3.250 horas do curso de Pedagogia, 90 horas são dedicadas às disciplinas, “Metodologia do Ensino em Matemática para Crianças, Jovens e Adultos” (30h) e “Metodologia do Ensino em Matemática para Crianças, Jovens e Adultos II” (60h);

b) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o curso de Pedagogia dispõe de 3.200 horas para formação do pedagogo, dentre as quais estão duas disciplinas obrigatórias que abordam a Matemática: “Educação Matemática I” (75h) e “Educação Matemática II” (45h);



c) Universidade Federal de Pelotas (UFPel), possui 3.203 horas ao total para formação do pedagogo, mas não há na grade curricular nenhuma disciplina obrigatória cujo título remeta ao estudo específico de Matemática, porém, segundo o projeto pedagógico do curso (2012, p. 38 e 39), a Matemática está no quarto e sexto semestre, nas disciplinas de “Ensino-Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização IV” (68h) e “Teoria e Prática Pedagógica VI” (85h);

d) Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), possui carga horária de 3.465 horas, apresenta duas disciplinas obrigatórias com relação a Matemática, com cargas horárias de 60h cada, sendo uma no quarto semestre “Educação Matemática I” e outra no quinto semestre “Educação Matemática II”;

e) Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), apresenta 3.435 horas/aula, nas quais contempla 03 componentes voltados ao ensino de Matemática: “Conceitos e relações matemáticas na Educação Infantil” (5º semestre), “Educação Matemática: Anos Iniciais” (6º semestre) e “Educação Matemática: EJA” (7º semestre), cada componente com 30h, totalizando 90h destinadas a Matemática;

f) Universidade Federal do Pampa (Unipampa), com carga horária de 3.220 horas, traz duas disciplinas, no sexto semestre a disciplina “Ensinar e aprender a Matemática I” com carga horária de 60 horas e no sétimo semestre “Ensinar e aprender a Matemática II” com carga horária de 60 horas.

Essa breve análise aos projetos ou currículos dos cursos de Pedagogia das instituições públicas de ensino superior do Rio Grande do Sul, disponíveis online nas páginas das universidades e/ou cursos, possibilitou constatar que há pouco espaço para a Matemática na formação inicial dos futuros professores que terão entre os objetos de ensino que deverão desenvolver: a Matemática.

Outros estudos mostram que essa não é uma realidade apenas dessas Universidades ou do estado do Rio Grande do Sul. É uma situação recorrente e que vem sendo discutida por vários educadores:

Curi (2005), em sua pesquisa, analisou como as instituições de ensino superior incorporaram as orientações oficiais quanto à formação docente, com ênfase na oferta de disciplinas voltadas à formação matemática dos futuros professores e suas respectivas ementas. Segundo ela, 90% dos cursos de pedagogia priorizam as questões metodológicas como essenciais à formação desse profissional, porém as disciplinas que abordam tais questões têm uma carga horária bastante reduzida (CURI 2005, apud, NACARATO, MENGALI e PASSOS, 2011, p.21).



Somando a prioridade para as questões metodológicas, além da carga horária reduzida das disciplinas de formação Matemática dos pedagogos, ficam evidentes os múltiplos desafios que os professores que ensinam Matemática enfrentam no seu trabalho. A formação inicial parece, numa breve análise, não dar conta de toda a demanda de conceitos, noções e conteúdo de Matemática que precisam ser bem compreendidos pelos futuros professores, para que possam construí-los com as crianças, quando estiverem a frente da sala de aula.

Essa constatação é evidenciada nos estudos de Nacarato, Mengali e Passos:

Podemos, então, dizer que as futuras professoras polivalentes têm tido poucas oportunidades para uma formação matemática que possa fazer frente às atuais exigências da sociedade e, quando ela ocorre na formação inicial, vem se pautando nos aspectos metodológicos (NACARATO, MENGALI e PASSOS, 2011, p.22).

Além da carência Matemática presente na formação inicial dos PEM, outras dificuldades se somam à sua atuação nessa área na sua prática, como outros fatores resultantes de suas vivências, enquanto estudantes, envolvendo seus sentimentos e crenças sobre a Matemática, como abordaremos a seguir.

COMO AS CRENÇAS PODEM INFLUENCIAR A AÇÃO DOS PEM

Antes de entrar numa sala para “dar aula”, os professores que ensinam Matemática passaram muitos anos como estudantes e essa experiência, muitas vezes, deixa marcas profundas que, mesmo inconscientemente, podem prejudicar o seu ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes. Lembranças sobre a forma com que seus antigos professores ensinavam ou se relacionam com os alunos pode ter uma influência direta nas suas crenças e na sua prática.

Thompson nos remete a ideia do papel dessas crenças:

Crenças, visões e preferências dos professores sobre a matemática e seu ensino, desconsiderando-se o fato de serem elas conscientes ou não, desempenham, ainda que sutilmente, um significativo papel na formação dos padrões característicos do comportamento docente dos professores (THOMPSON, 1997, p. 40).

Essas crenças e visões acabam influenciando o comportamento docente dos professores, que muitas vezes, mesmo sem ter plena consciência disso, repetem antigas práticas, imitam posturas e reproduzem discursos que reforçam visões deformadas da Matemática, como uma linguagem de poder, um sistema perfeito, infalível e exato, mas não acessível a todos, só aos mais inteligentes.



A visão que os PEM apresentam sobre a Matemática influenciam, não só as aulas, mas a perspectiva com que seus alunos percebem o ensino desta disciplina. As crenças são atitudes peculiares de cada indivíduo, mas que, quando exploradas, podem ser modificadas.

Assim, acredita-se que a formação continuada desses professores é uma alternativa para reduzir as possíveis dificuldades enfrentadas por eles, além de tornar possível que novos saberes sejam construídos e incorporados às crenças que poderão ser modificadas ao longo dessa formação.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Pelo exposto, pode-se perceber a necessidade da oferta de cursos de formação continuada para a prática dos PEM. Concorde-se que é imprescindível repensar o currículo dos cursos de formação inicial mas, enquanto essas importantes alterações não são realizadas, é necessário oportunizar, a esses professores, saberes docentes necessários à sua prática, o que é possível por meio de ações de formação continuada. Entretanto, para isso, é necessário ouvi-los como protagonistas desse processo, como apontam Nacarato e Paiva:

As pesquisas vêm destacando o protagonismo do professor no que diz respeito aos processos de desenvolvimento profissional e de formação: o professor tem tido voz e vem sendo ouvido; as pesquisas não têm sido sobre o professor mas, principalmente, com o professor: há uma preocupação com o repertório de saberes do futuro profissional, considerando que esse não pode ser reduzido aos saberes do conteúdo matemático apenas; é enfatizada a importância da aprendizagem compartilhada e dos grupos colaborativos para o desenvolvimento profissional, dentre outros (NACARATO e PAIVA, 2013, p. 24).

Assim, a formação continuada deve se constituir num espaço onde os saberes docentes podem ser compartilhados, permitindo aos PEM não apenas a troca de “receitas prontas”, mas como (re)construir conceitos com os estudantes, com a oportunidade de refletir sobre diferentes ações, pensando se são ou não adequadas a uma determinada turma e ao momento atual, ou seja, refletir sobre suas práticas. Pois é necessário saber o que se está fazendo, por que deve ser feito de determinada maneira e onde se quer chegar, como afirmam Nacarato e Paiva:

Saber por que se ensina, para que se ensina, para quem e como se ensina é essencial ao fazer em sala de aula. O professor precisa estar em constante formação e processo de reflexão sobre seus objetivos e sobre a consequência de seu ensino durante sua formação, na qual ele é o principal protagonista, assumindo a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional (NACARATO e PAIVA, 2013, p. 92).

Esse processo de constante formação permite ao professor uma maior consciência sobre a importância do seu papel, além de auxiliar na construção da sua identidade profissional, que irá conduzir suas ações. São essas concepções, baseadas num aporte teórico coerente, além da



prática acompanhada de permanente reflexão, ou seja, da práxis, que constituem a identidade profissional de um professor.

Essa ação pedagógica exige uma base teórica que a sustente e apoie a atividade, ou seja, teoria e prática reflexiva precisam estar imbricadas, pois estão relacionadas com as reflexões advindas delas e serão mais ponderadas se o docente se embasar nos preceitos que acredita. A ação do professor está imbuída de suas crenças, de sua identidade profissional, que é determinada pela sua escolha, consciente ou não, das teorias existentes, como indica Gimeno:

A importância da teoria (cultura objetiva) na formação docente, uma vez que, além de seu aprendizado ter poder formativo, dota o sujeito de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática ao mesmo tempo resignificando-os e sendo, por sua vez, re-significados. Assim, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para nele intervir, transformando-os (GIMENO apud PIMENTA, 2000, p. 92).

Portanto, acredita-se que, se os PEM estiverem em constante formação, terão mais oportunidades de refletir quais saberes teóricos estão sustentando sua prática e se eles estão dando conta ou não das demandas do processo ensino-aprendizagem ou o que poderão fazer para potencializar esse processo, transformando-o, sempre que considerarem necessário, além de terem a oportunidade de complementar sua formação matemática, principalmente aprofundando o estudo dos conceitos próprios dessa área fundamentais para uma prática profissional de qualidade.

METODOLOGIA

Conforme anunciado no resumo, o presente texto apresenta, em linhas gerais, uma breve análise, a partir dos currículos dos cursos de Pedagogia ofertados em Universidades públicas do Rio Grande do Sul, buscando problematizar, através de diferentes autores, a formação dos professores que ensinam esta Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, sem ter a formação específica na área.

Para esse trabalho a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, cujo objetivo foi apresentar uma reflexão a partir de uma breve análise do número de disciplinas com foco na Matemática, presentes nos cursos de Pedagogia analisados.

Além disso, utilizou-se do estudo de caso, tendo como foco a problemática já mencionada, a fim de refletir sobre a necessidade e potencialidades das formações continuadas para a prática dos PEM.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo feito, foi possível perceber a importância da pesquisa sobre a formação inicial dos PEM, pois são estes os responsáveis pelo ensino da Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Ao ensinar a Matemática, o professor deve ir além de orientar os alunos a fazer contas ou a copiar atividades propostas, como meros reprodutores de modelos, deve propiciar momentos para que o estudante possa formular suas estratégias, buscar os resultados, reconstruindo conceitos, redescobrimdo conteúdos. Mas, para isso, é necessário, que os cursos de formação inicial dos PEM sofram mudanças, pelas quais esses futuros professores sejam incentivados a continuar se aprimorando, pois pela forma que os currículos estão organizados, esses docentes deixam as Universidades sem conhecimento suficiente da área para ensinar Matemática.

No entanto sabemos que, enquanto esse processo de reformulação dos currículos não se efetiva, é preciso que se ofereçam cursos de formação continuada, pensando em auxiliar os PEM nos desafios enfrentados em sua prática, instrumentalizando-os, dando subsídios necessários a sua atuação na sala de aula. É necessário oportunizar momentos em que possam refletir sobre suas práxis, repensar metodologias, pensar em teorias, mudar paradigmas, buscando uma atualização. Por tudo isso, acreditamos que, devido a situação atual, os cursos de formação continuada são imprescindíveis para uma melhor atuação dos PEM na sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução N° 2, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior**. 2015.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A.; PINTO, R. A. **Saberes da experiência docente em matemática e educação continuada**. Quadrante: Revista Teórica e de Investigação. Lisboa: APM, 1999a.

MOURA, A. R. L. de. **Conhecimento matemático de professores polivalentes**. Encontro Paulista de Educação Matemática, 7, 2004, São Paulo.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PIMENTA, S. G. A pesquisa em didática 1996 a 1999. In: Anais do X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.78-106.

THOMPSON, A. F. A relação entre concepções de matemática e ensino de matemática de professores na prática pedagógica. **Revista Zetetiké**, Unicamp/Fac. Educação, CEMPEM, v.5, n.8, jul/dez.1997. p. 9-44.

UFPel, **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**, 2012.

CAPÍTULO 19

DISCUSSÕES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS DA CIDADE DE CAXIAS – MA

Antonio Vinícius Mendes Romeu
Quésia Guedes da Silva Castilho

RESUMO

O ensino por investigação aplicado nos anos fundamentais é uma evolução da metodologia tradicional e mecanizada de décadas atrás, onde busca motivar e fazer com que o aluno possa aprender e produzir novos conhecimentos. Paralelo a isso, o ensino de ciências faz uso dessa nova metodologia e por vezes, pouco discutida no ambiente escolar e até mesmo entre os próprios docentes, que viabiliza o processo de ensino-aprendizagem. Esse trabalho visa compreender através de estudos, discussões e elaboração de materiais, sobre o ensino de ciências por investigação na cidade de Caxias – MA. A metodologia da pesquisa consistiu em buscar as escolas que oferecem o ensino fundamental anos finais, fazer uma análise discursiva com base em um questionário elaborado previamente que depois foi encaminhado os docentes das escolas escolhidas. Os resultados obtidos apontam, que a didática dos professores que propõem nas aulas o ensino por investigação traz ganhos favoráveis frente aos outros professores que não colocaram em prática a investigação, ainda que a estrutura da escola não dê auxílio na realização de atividades investigativas. Assim sendo, é necessário engajamento e incentivo por parte da escola e dos docentes na elaboração de sequências didáticas para então, diminuir a dificuldade na compreensão dos discentes acerca do conhecimento nos conteúdos repassados em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino por Investigação; Ensino Fundamental Anos Finais; Caxias – MA.

INTRODUÇÃO

O ensino de ciências por investigação é uma abordagem didática que tem sido recomendada mundialmente. Esse ensino pode ser implementado pelos professores por meio de atividades nas quais os alunos investigam um problema proposto e tentam buscar hipóteses, soluções e considerações para respondê-lo (MACHADO e SASSERON, 2012; CAJAS, 2001). Este exercício vem do termo Alfabetização científica em inglês Science literacy, que também pode ser traduzido como letramento científico. Assim, o processo de alfabetização científica está muito relacionado com o ensino de ciências por investigação, pois uma das formas de se trabalhá-la dentro das escolas seria por intermédio do ensino por investigação (AAAS, 1993; GORMALLY, 2009; MACHADO E SASSERON, 2012).

O ensino de ciências por investigação está associado às novas demandas que foram aparecendo no ensino de ciências, pois tanto pesquisadores quanto professores mais reflexivos



perceberam que é preciso novas formas de ensinar, considerando que os alunos mudaram e os recursos disponíveis também (CARVALHO, 1997). Segundo Borges (2012), o importante não é a manipulação de objetos e artefatos concretos, e sim o envolvimento comprometido com a busca de respostas/soluções bem articuladas para as questões colocadas, em atividades que podem ser puramente de pensamento.

Acreditar que as aulas de ciências de hoje são as mesmas de 50 anos atrás é o mesmo que acreditar que os equipamentos eletrônicos não evoluíram nesse intervalo de tempo. Atualmente, deve-se levar em consideração um aspecto importante: “diariamente, informações científicas entram em nossa casa por meio dos jornais, da TV ou do rádio, e qualquer pessoa discute assuntos que envolvem esses temas, assim como toma decisões com base nesses conhecimentos” (ALQUINI, 2013, p. 7). Com isso, conclui-se que o conhecimento em ciências deixou de ser assunto de cientistas e diz respeito aos cidadãos em geral.

De uma forma abrangente e pragmática, a ciência pode ser considerada como o esforço humano para alcançar um entendimento do mundo, tendo como principais objetivos prever, controlar e explicar os fenômenos. Nesse sentido, destaca-se a importância das explicações, visto que aumentam nosso entendimento sobre o mundo que nos cerca e, devido a este entendimento, somos capazes de prever e controlar fenômenos (MCCAIN, 2015).

Diante disso, o objetivo central dessa pesquisa é compreender através de estudos, discussões e elaboração de materiais, sobre o ensino de ciências por investigação, a fim de contribuir para melhoria da qualidade das práticas educativas em escolas públicas na cidade de Caxias – MA.

REVISÃO DE LITERATURA

UMA VISÃO DO ENSINO POR INVESTIGAÇÃO

No final da década de 1960, segundo Krasilchik (2000), uma perspectiva cognitivo-construtivista passa a ter um papel central no processo de ensino e aprendizagem. Neste período, o Ensino de Ciências é acompanhado por visões construtivistas que enfatizam o aluno como o responsável pela sua aprendizagem (VASCONCELOS et al., 2003). Através dessa perspectiva houve o desenvolvimento de novos caminhos que reposicionaram, aos poucos, o papel do professor e do aluno, ou seja, o professor passa a ser um facilitador e o aluno o responsável pela construção de seu conhecimento. Considerando essas novas perspectivas, uma das abordagens de pesquisa e metodologia de ensino que situa o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem é o ensino por investigação.



O ensino por investigação não significa que se deseja construir um novo conhecimento científico em sala de aula ou desenvolver novas teorias científicas, mas inserir características da natureza das ciências, mesmo sendo de forma implícita nas atividades escolares (BRICCIA, 2013). De acordo com Ferraz (2015), o Ensino de Ciências por meio da investigação tem se mostrado eficaz aos estudantes em relação a fazer ciência e refinar suas compreensões em relação aos diferentes fatores que fazem parte da natureza do conhecimento científico.

Para Rodrigues e Borges (2008), o Ensino por Investigação sofreu várias alterações, passando pela filosofia de Dewey, com importantes contribuições de Schwab, até que a comunidade acadêmica de Ensino de Ciências compreendesse a investigação como conteúdo e como metodologia de ensino. Nesse contexto, de acordo com Rudolph (2005) apud Rodrigues e Borges (2008), John Dewey desenvolveu a metáfora da ciência como instrumento para o progresso e criticou o Ensino de Ciência, argumentando que a educação enfatizava o acúmulo de informações acabadas. Infelizmente, ainda hoje, os alunos pouco discutem em sala de aula as causas dos fenômenos e as diferentes implicações do conhecimento que estão estudando.

O ENSINO DE CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO

O Ensino de Ciências por Investigação (EnCI) busca inserir em sala de aula a utilização de práticas de questionamento, de investigação e de resolução de problemas, com o propósito de levar à compreensão sobre como funcionam as ciências, ao mesmo tempo em que oferece meios para a discussão de conceitos, noções e modelos científicos com os estudantes (DEBOER, 2006; SASSERON, 2015).

O processo de construção de conhecimento científico é complexo e, por isso, é necessário que haja formas pedagógicas de trabalhar essa complexidade no ambiente escolar. Uma maneira é dividir o processo científico em etapas, fases ou atividades-chave, que estabelecem guias para os estudantes no processo investigativo e que destacam as características importantes do raciocínio científico (PEDASTE *et al.*, 2015)

Braaten e Windschitl (2011) analisaram diversos trabalhos de filosofia da ciência que buscavam examinar a estrutura e o papel das explicações na ciência e compilaram cinco modelos de explicação presentes na prática dos cientistas, a saber: a) Lei abrangente (explicação pautada na dedução, explica fenômenos como resultado lógico de regularidade expressa por uma lei), b) Estatístico-probabilístico (explicação pautada na indução, deriva de tendência ou padrão nos dados disponíveis sem explicitar a causa do evento), c) Causal (explicação deriva de tendência ou padrão nos dados e explicita a causa do evento), d) Pragmático (a questão



inicial, assim como o contexto, definem o que conta como uma explicação satisfatória), e) Unificação (explicações para eventos singulares são unificadas em generalizações através do uso de grandes teorias da ciência).

Além disso, dentre as dez competências gerais elencadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há uma orientação clara para o exercício da pesquisa científica:

“Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2017, p. 18).”

Nesse processo investigativo na escola, designa-se uma reconfiguração do papel do professor, que já não passa mais a ser visto como detentor do conhecimento, mas, sim, como orientador, participando conjuntamente do processo de construção de novos saberes ao lado do aluno. Assim, o processo de planejamento e execução de projetos também é uma oportunidade para que os professores desenvolvam atributos importantes para o bom desenvolvimento da pesquisa na escola.

De acordo com Miner et al. (2010), a prática investigativa tem ligação com o termo internacional “inquiry”, referindo-se a três categorias diferentes de atividades: a primeira atividade é “o que os cientistas fazem”, a segunda refere-se a situações de ensino que usam metodologias apoiadas em investigação e é chamada “como os alunos aprendem”. Nessa categoria, o estudante constrói o conhecimento de maneira ativa por meio de ações e reflexões a respeito de um fenômeno ou um problema. A terceira categoria é a “abordagem pedagógica”, utilizada pelos professores que planejam ou utilizam sequências de ensino que permitam investigações amplas junto aos estudantes. Essas três categorias podem estar relacionadas e o desenvolvimento delas depende dos objetivos pretendidos pela escola e pelos professores.

A partir da análise dos autores, percebe-se que o ensino por investigação está presente nos currículos das redes escolares particulares e públicas e é proposta pelos professores de ciências na caracterização de práticas diversas. No entanto, o desenvolvimento de habilidades e raciocínio crítico em relação a Ciência, deve provocar tal ato de curiosidade, já que os alunos se mostram inacessíveis a conteúdos metódicos sem a intervenção investigativa. Nesse sentido, as ações propostas pelos docentes necessitam de ações e reflexões definidas onde instigue o aluno a ponderar e resolver os problemas com a sua criatividade.



O ENSINO DE CIÊNCIAS A LUZ DA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a ser formulada no primeiro semestre de 2015. Em seu processo de construção e organização, reúnem membros de associações representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e, fundamentalmente, representantes da classe empresarial - que incluem diversas organizações prestadoras de serviços pedagógicos - e a ONG Movimento pela Base Nacional Comum (VICENTE, 2019).

Considerando tais pressupostos, o componente curricular de Ciências, conforme postula a BNCC, deve garantir aos estudantes o desenvolvimento das seguintes competências específicas pertinentes ao ensino de ciências do ensino fundamental anos finais:

1. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 324).

Macedo (2014, p.1549) considera que a BNCC representa “a construção de uma nova arquitetura de regulação e de que, nela, os sentidos hegemônicos para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido”. Vinculado as

competências específicas da BNCC, estamos convictos de que as escolas implementaram tais ações propostas e isso garante a reforma do ensino fundamental gradual e uniforme.

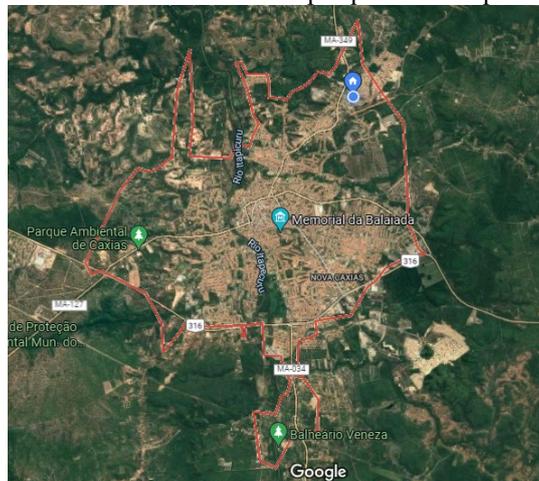
METODOLOGIA

A metodologia aplicada para realização dessa pesquisa é constituída de uma abordagem qualitativa, onde se buscará realizar um levantamento das questões voltadas para o “Ensino de Ciências por Investigação”. Para atingir os objetivos propostos, o processo para o desenvolvimento deste trabalho foi dividido em etapas. A metodologia descrita a seguir refere-se as ações desenvolvidas.

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE CAMPO

Esta pesquisa foi desenvolvida na cidade de Caxias do Estado do Maranhão, como mostra a Figura 1. Os habitantes se chamam caxienses. O município se estende por 5.150,7 km² e contava com 164.880 habitantes no último censo. A densidade demográfica é de 32 habitantes por km² no território do município. Caxias se situa a 62 km ao Norte-Oeste de Timon. Situado a 79 metros de altitude, de Caxias tem as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 4° 52' 29" Sul, Longitude: 43° 20' 49" Oeste.

Figura 1: Demarcação da área onde foi realizada a pesquisa de campo na cidade de Caxias - MA.



Fonte: Google Maps, 2022.

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre o tema proposto entre os anos de 2017 e 2021. A fim de fazer um levantamento na literatura de artigos e livros publicados neste período sobre o tema.



ESCOLHA DAS ESCOLAS E PÚBLICO-ALVO

A escolha das escolas foi fundamentada em arquivos públicos que contém as escolas que têm a modalidade anos finais da rede municipal de Caxias – MA, podendo ser nos turnos matutino e vespertino. O foco desta pesquisa, são os professores de 12 escolas públicas que lecionam o ensino de ciências nos anos finais.

ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Um questionário foi elaborado, como visto no Quadro 1, contendo 7 perguntas, a fim de apontar e diagnosticar através das respostas dos professores se estão desenvolvendo em suas práticas de ensino de Ciências abordagens investigativas. O questionário foi anônimo, e iniciou-se com um termo de consentimento livre esclarecido. As perguntas do questionário foram elaboradas de forma muito respeitosa e gentil para que não haja nenhum desconforto para os participantes. A plataforma utilizada para elaboração do questionário foi a Google formulários.

Quadro 1: Questionário elaborado e encaminhado aos docentes contendo sete (7) perguntas de caráter anônimo.

Olá, sou do curso de Química Licenciatura da UEMA, faço parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) com o projeto de pesquisa "Discussões sobre o ensino de ciências por investigação com professores do ensino fundamental da cidade de Caxias - MA" e gostaria da sua opinião sobre o ensino de ciências utilizando o método por investigação. Caso aceite colaborar com nosso projeto, peço gentilmente que responda as questões a seguir. Caso tenha alguma dúvida sobre o projeto entre em contato conosco: Profª. Dra. Quesia Guedes CESC-UEMA (98 988807111) ou Antonio Vinícius CESC-UEMA (99 991846766).

1. Você conhece o método de ensino por investigação?
Sim não
2. Você já aplicou o ensino por investigação em aulas ou atividades?
Sim não Se sim, descreva como foi realizada?
3. Os resultados obtidos, foram promissores através do método de investigação utilizado?
Sim não
4. Você utiliza algum recurso digital na realização das aulas ou atividades investigativas?
Sim não Se sim, descreva como foi realizada.
5. Recomenda aos outros docentes de outras turmas a usarem o ensino por investigação?
Sim não
6. Quais dificuldades são encontradas em aulas de ciências na aplicação do método de ensino por investigação no ensino fundamental anos finais?
Descreva como foi realizada.
7. A escola incentiva e corrobora para a utilização do ensino por investigação?
Sim não

Fonte: autoria própria, 2021.

ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Os resultados foram interpretados a partir da plotagem de gráficos no formato de pizza com amostragem da quantidade de professores participantes que responderam ao questionário e uma análise qualitativa e quantitativa preservando a fidelidade dos dados então discutidos e embasados a partir de outros autores.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste item serão apresentados os resultados obtidos no desenvolvimento das ações. Nos subitens a seguir descreve-se, os principais artigos pesquisados, as escolas escolhidas, a interpretação das respostas dos questionários e os materiais elaborados.

ARTIGOS PESQUISADOS

Para a construção do projeto, realizou-se a busca de artigos, conforme observado o Quadro 2. A procura dos artigos seguiu dois critérios, o primeiro consiste nas palavras-chave que foram “ensino de ciências por investigação” e “ensino de ciências nos anos finais do ensino fundamental”, já que essas palavras pontuam o foco nas buscas na internet e o segundo, os anos de publicação entre os anos de 2017 e 2021, pois tem mais relevância nas informações atualizadas.

Quadro 2: Artigos escolhidos entre os anos de 2017 e 2021 contendo as palavras-chave buscados em plataformas como Google Acadêmico, Scielo entre outros.

Palavras-chave	Título dos Artigos	Ano
Ensino de ciências/ investigação	Diagnóstico de Elementos do Ensino de Ciências por Investigação (DEEnCI): Uma Ferramenta de Análise de Propostas de Ensino Investigativas	2018
Ensino de ciências/ investigação	Barriers Inhibiting Inquiry-Based Science Teaching and Potential Solutions: Perceptions of Positively Inclined Early Adopters	2019
Ensino de ciências/ investigação	Percepções docentes e práticas de ensino de ciências e biologia na pandemia: uma investigação da Regional 2 da SBEnBio	2020
Ensino de ciências por investigação/ anos finais	O ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental: como acontece?	2020
Ensino de ciências/ investigação/ anos finais	O desenvolvimento de um modelo dialógico de planejamento de projetos de pesquisa para estudantes dos anos finais do ensino médio	2019
Ensino de ciências/ investigação/ anos finais	Fontes sociais do conhecimento físico: uma investigação com professores graduados em ciências biológicas	2020
Ensino de ciências/ investigação/ anos finais	Noções de Estudantes a respeito dos Aspectos da Natureza da Ciência e de uma Investigação Científica	2019
Ensino de ciências/ investigação	O ensino de ciências por investigação: vivências e práticas reflexivas de professores em formação inicial e continuada	2018
Investigação/ anos finais	O uso do livro didático de ciências de 6º a 9º ano: um estudo com professores brasileiros	2019
Anos finais/ ensino de ciências	Um estudo de observação e “escuta” em escolas públicas do ensino fundamental públicas: a “arte de fazer” a avaliação da aprendizagem de professoras de ciências naturais	2019
Ensino fundamental/ investigação/ ensino de ciências	Os temas ‘corpo humano’, ‘gênero’ e ‘sexualidade’ em livros didáticos de ciências do ensino fundamental	2019
Ensino de ciências/ anos finais	Ensino de ciências para todos: uma experiência com um estudante com deficiência intelectual	2019
Ensino de ciências/ 6º e 7º ano/ investigação	Resolução de problemas no ensino de ciências: utilização de artêmia salina como modelo experimental para o estudo de plantas medicinais na escola básica	2018
Anos finais/ ensino fundamental	O lugar do estágio com pesquisa na formação inicial de professores de ciências	2018



Ensino de ciências por investigação/ Ensino fundamental	Ensino de ciências por investigação: uma proposta didática “para além” de conteúdos conceituais	2018
Ensino de ciências/ anos finais/ ensino fundamental	A pesquisa como princípio pedagógico: possibilidades no ensino de ciências e matemática nos anos finais do ensino fundamental	2018
Ensino de ciências por investigação/ ensino fundamental/ 6º ano	A influência do ensino de ciências por investigação na visão de alunos do ensino fundamental sobre cientistas	2018
Ensino de ciências por investigação/ ensino fundamental/ 6º ano	A motivação e o engajamento de alunos em uma atividade na abordagem do ensino de ciências por investigação	2019
Anos finais/ ensino fundamental	Presença do enfoque ciência, tecnologia e sociedade nos livros didáticos de ciências no triênio 2017-2019, nos anos finais do ensino fundamental em Ouro Branco – MG	2021
Ensino fundamental/ anos finais/ Ensino fundamental	Buscando diferentes estratégias didáticas para o trabalho com o ensino de ciências nos anos finais do ensino fundamental	2018

Fonte: autoria própria, 2021.

ESCOLAS PESQUISADAS

A cidade de Caxias conta com uma rede escolar de 58 instituições para o ensino fundamental anos finais, desse total foram escolhidas 12 escolas, pois essas se encontram na região metropolitana da cidade e são bem conhecidas pela população.

No Quadro 3, são observadas as escolas escolhidas que oferecem o ensino fundamental anos finais, o quadro foi elaborado de acordo com documentos públicos que o próprio governo da cidade disponibiliza e que mais tarde foram visitadas. Após as visitas nas escolas, as diretoras, de cada instituição, se mostraram abertas a proposta do projeto e forneceram ao bolsista os contatos dos professores para o encaminhamento do questionário.

Quadro 3: Quadro com os nomes das escolas, endereço, modalidade de ensino e turnos de funcionamento.

Nome da Escola	Endereço	Modalidade de Ensino	Turnos de Funcionamento
Unidade Integrada Mul Joaquim Francisco De Sousa	Rua da Independência, 1863, Centro. 65602-210 Caxias - MA.	Fundamental 2	Matutino Vespertino
Unidade Integrada Dr. Achilles Cruz	Praça Salvador Barbosa, S/N, Cangalheiro. 65606-250. Caxias - MA.	Fundamental 2	Matutino Vespertino
Unidade Integrada Antonio Edson	Avenida Volta Redonda, S/N Volta Redonda. 65606-730. Caxias - MA.	Fundamental 2	Matutino Vespertino Noturno
Uem Engenheiro Jádihel Carvalho	Rua Aluísio Lobo, S/N, Teso Duro. 65603-610 Caxias - MA.	Fundamental 1	Matutino Vespertino
Unidade Integrada Nossa Senhora dos Remédios	Rua Bela Vista, S/N Castelo Branco. 65604-160. Caxias - MA.	Fundamental 2	Matutino Vespertino



Unidade Integrada Presidente John Kennedy	Avenida Central, 527 Centro. 65600-160. Caxias - MA.	Fundamental 2	Matutino Vespertino
Unidade Integrada Duque de Caxias	Rua Professora Ana Correa, S/N Lago do Cemitério. Centro. 65604-080 Caxias - MA.	Fundamental 2	Matutino Vespertino
Colégio Militar Tiradentes IV	Avenida Dois Cohab, S/N Nova Caxias. 65604-620. Caxias - MA.	Fundamental 2 Ensino Médio	Matutino Vespertino
Unidade Integrada Professor Arlindo Fernandes de Oliveira	Avenida Quinze de novembro, Teso Duro. 65604-520. Caxias - MA.	Fundamental 1 Fundamental 2 E.J.A	Matutino Vespertino Noturno
EM Antenor Gomes Viana Junior	Avenida Santos Dumont, S/N Centro. 65602-310. Caxias - MA	Fundamental 2	Vespertino
Unidade Integrada Municipal Paulo Freire	Rua da Marinha, SN, Campo de Belém. 65602-310 Caxias – MA.	Fundamental 1 Fundamental 2	Matutino Vespertino
Unidade Escolar Profa. Raimunda Barbosa Gonçalves De Jesus	Av. Santos Dumont, 769 – Centro. 65602-310. Caxias - MA	Fundamental 2	Matutino Vespertino

Fonte: autoria própria, 2021.

INTERPRETAÇÃO DO QUESTIONÁRIO APLICADO

Nesta seção serão relatados e discutidos os resultados do questionário aplicados aos professores através de análises quantitativas e qualitativas das respostas. As questões dispostas no questionário tinham como objetivo, analisar a metodologia investigativa utilizada pelos professores de ciências do 6º ao 9º ano da cidade de Caxias – MA.

Referente a primeira pergunta do questionário quando perguntados, conforme observado na figura 2 é visto que, do total de 13 professores que responderam ao questionário apenas, 61,5% são os que tem conhecimento sobre o ensino por investigação e 38,5%, são os que não tem o conhecimento prévio do ensino por investigação.

O objetivo da pergunta propende saber se os docentes trabalham essa metodologia em sala de aula e como isso pode trazer inovações ampliando o aprendizado do aluno. Nesse sentido, Couto (2005, p.14) enfatiza: “O professor é o elemento chave para dar corpo às reformas na escola, as quais têm como principal meta a formação de professores para preparar cidadãos aptos para conviver e trabalhar com a complexidade do cotidiano”.



Figura 2: Gráfico que representa a resposta dos professores referente a primeira pergunta do questionário: “Você conhece o método de ensino por investigação?”



Fonte: autoria própria, 2022.

Quando perguntados, se já aplicaram o ensino por investigação em suas aulas ou atividades, 53,8% dos professores responderam que não, enquanto 46,2% disseram que sim, conforme observado no gráfico da Figura 3. O conhecimento acerca do método investigativo reflete no desenvolvimento de atividades mais ricas e produtivas, isso comprova a ausência da investigação dos docentes para com seus discentes. Além disso, dentre as dez competências gerais elencadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há uma orientação clara para o exercício da pesquisa científica:

“Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2017, p. 18).”

A BNCC, se posiciona claramente ao exercício científico fazendo com que os alunos sejam instigados a resolver problemas a partir de incógnitas direcionados, assim os discentes desenvolvem e praticam o pensamento crítico científico que é um elemento chave no seu desenvolvimento tanto em sala de aula quanto no dia a dia.

Figura 3: Gráfico que representa a resposta dos professores referente a segunda pergunta do questionário: “Você já aplicou o ensino por investigação em aulas ou atividades?”



Fonte: autoria própria, 2022.



Quando perguntados aos professores, conforme observado no Quadro 4, é visto a experiência dos professores quando aplicaram o método investigativo. Observe que esses que fizeram o uso de experimentos na sala de aula ou laboratório da escola tiveram bons resultados, como o professor 6 diz: “Costumo realizar atividades de observação e realização de pequenos experimentos para meus alunos.”, o professor que tem domínio de conteúdo e dispõe de técnicas de ensino pode extrair o melhor rendimento dos alunos.

Para Couto (2005), “o professor deve ter em mãos uma variedade de estratégias. Algumas surgem da pesquisa e outras da sabedoria da prática de cada professor, o que inclui também a compreensão da aprendizagem de tópicos específicos como fáceis ou difíceis. É um tipo de conhecimento de propriedade dos professores, e não se refere apenas ao uso de técnicas de ensino, mas a construções de conceitos que para serem ensinados necessitam de um domínio no campo disciplinar numa perspectiva epistemológica.”

Quadro 4: Resposta dos professores referente a segunda pergunta do questionário sobre a aplicação do ensino por investigação em aulas ou atividades investigativas.

Professores	Respostas dos professores participantes
Professor 1	Foi bastante proveitosa.
Professor 2	Através de problemas, exercícios, pesquisas e aulas práticas.
Professor 3	Fiz um experimento com os alunos sobre o tema de circuito elétrico, corrente elétrica e ddp. Consistia em usar pilhas e sua energia através de fios elétricos e ao encostar uma extremidade na outra se acendia uma led.
Professor 4	Experimentos diversos. Ex: observação de desenvolvimento de bolores em alimentos.
Professor 5	Experiência com ovo célula microscópica
Professor 6	Costumo realizar atividades de observação e realização de pequenos experimentos para meus alunos.
Professor 7	Não respondeu à pergunta.
Professor 8	Não respondeu à pergunta.
Professor 9	Não respondeu à pergunta.
Professor 10	Não respondeu à pergunta.
Professor 11	Não respondeu à pergunta.
Professor 12	Não respondeu à pergunta.
Professor 13	Não respondeu à pergunta.

Fonte: autoria própria, 2022.

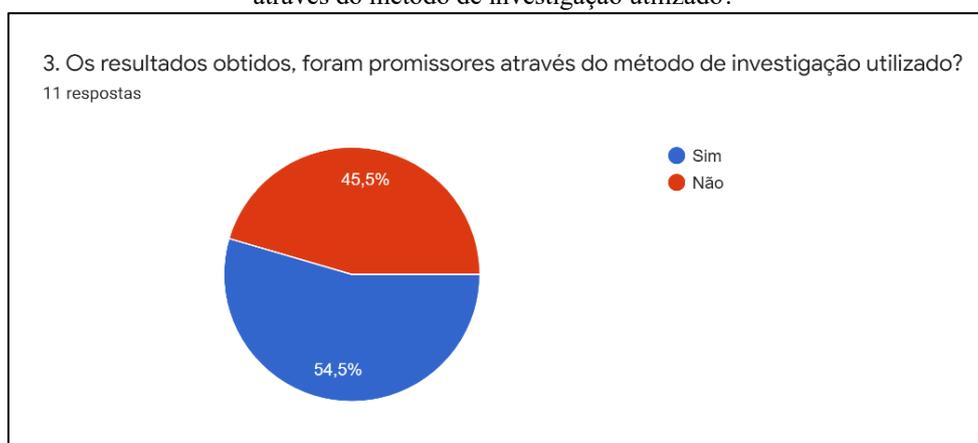
Conforme visto na Figura 4, quando perguntados aos professores se os resultados obtidos, foram promissores, 54,5% responderam que sim, enquanto 45,5% disseram que não. O uso de recursos tecnológicos e uma abordagem didática bem alinhada favorece o aprendizado



do aluno, se não, o docente enfrenta muitos problemas com a turma e fazer com que receptores assimilem o conteúdo abordado.

Entretanto, segundo Borges (2002, p.301) “ao desenvolver tais atividades, o professor deve ter em mente que aquilo que qualquer pessoa observa depende fortemente do seu conhecimento prévio e de suas expectativas”. Deste modo, para que a experimentação possa auxiliar e favorecer a aprendizagem e a compreensão de conceitos é necessário que o professor faça um planejamento adequado para levar em consideração as ideias prévias de seus alunos.

Figura 4: Gráfico da resposta da terceira pergunta do questionário: “Os resultados obtidos foram promissores através do método de investigação utilizado?”



Fonte: autoria própria, 2022.

Quando indagados aos professores se eles utilizam algum recurso digital na execução das aulas ou atividades investigativas, 66,7% disseram que sim, contra 33,3% que não usam algum recurso, como é demonstrado na Figura 5.

Sasseron (2015), considera que o vai além de uma metodologia de ensino apropriada a certos conteúdos e temas, podendo ser colocada em prática nas mais distintas aulas, “sob as mais diversas formas e para os diferentes conteúdos (p. 58).” A autora situa que o professor deve intencionalmente possibilitar o papel ativo do aluno por meio da busca de resolução de problemas, exercitando práticas e raciocínios de comparação, análise e avaliação visando a construção do entendimento sobre os conhecimentos científicos.

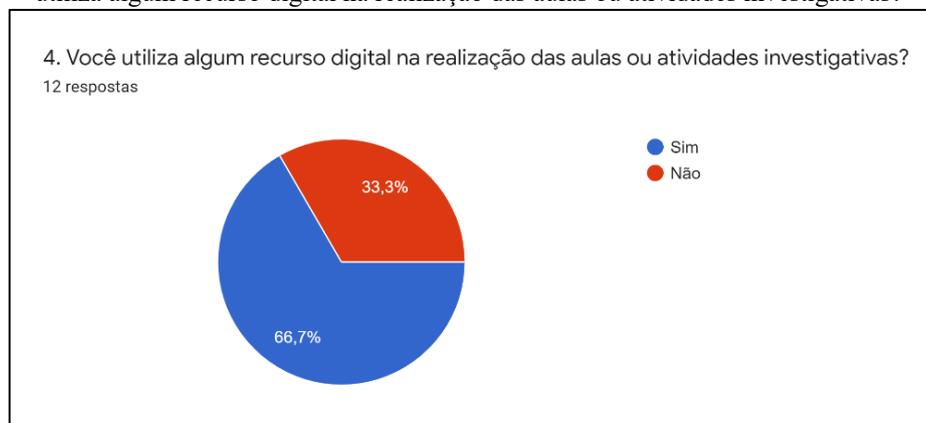
“(…) o Ensino por Investigação configura-se como uma abordagem didática, podendo, portanto, estar vinculado a qualquer recurso de ensino desde que o processo de investigação seja colocado em prática e realizado pelos alunos a partir e por meio das orientações do professor (Sasseron, 2015, p. 58).”

As orientações do professor no processo investigativo são importantes e necessárias para direcionar e manter o aluno motivado e curioso acerca do assunto abordado. Pois sem



orientações, o aluno tem mais dificuldades para manter o foco na abordagem realizada pelo docente.

Figura 5: Gráfico que representa a resposta dos professores referente a quarta pergunta do questionário: “Você utiliza algum recurso digital na realização das aulas ou atividades investigativas?”



Fonte: autoria própria, 2022.

Conforme o Quadro 5, observa-se que os professores utilizam vários recursos digitais e como eles podem melhorar a abordagem do conteúdo.

Para Souza (2007),

Utilizar recursos didáticos no processo de ensino- aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas. (SOUZA 2007, p.112-113).

A variedade na utilização de recursos aumenta a interação dos alunos podendo ser em sala de aula ou em laboratório e corroborando no ensino-aprendizagem. A construção do conhecimento científico é complexa, ou seja, é essencial que haja novas formas pedagógicas ao trabalhá-las no ambiente escolar.

Quadro 5: Respostas dos professores referentes a quarta pergunta do questionário sobre quais recursos digitais utilizaram em suas aulas ou atividades investigativas.

Professores	Respostas dos professores participantes
Professor 1	Através de Whatsapp, Google Meet
Professor 2	Vídeoaulas, Google formulários, plataformas digitais de ensino e pesquisa (khan academia, Phet, dentre outras.)
Professor 3	PowerPoint e vídeos do YouTube
Professor 4	Celular, computador...
Professor 5	Utilização de aplicativos que permitiam uma visualização de fenômenos microscópio ou atômicos; Retroprojetores para imagens, vídeos e filmes; Celulares e softwares educacionais.
Professor 6	Projeter de slides
Professor 7	Celular para registro de imagens e vídeos
Professor 8	Por meio de microscópio



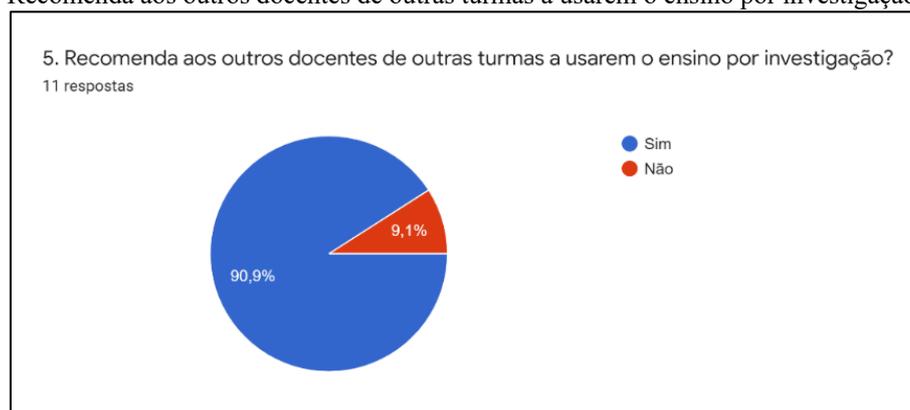
Professor 9	Não respondeu à pergunta.
Professor 10	Não respondeu à pergunta.
Professor 11	Não respondeu à pergunta.
Professor 12	Não respondeu à pergunta.
Professor 13	Não respondeu à pergunta.

Fonte: autoria própria, 2022.

Conforme observado no gráfico da Figura 6, para a indagação feita aos professores sobre a recomendação a outros professores em usarem o ensino por investigação, 90,9% recomendam, contra 9,1% que não recomendam.

Pode-se afirmar, que os que recomendam dispõem de boa acessibilidade e estrutura física por parte da escola e uma formação adequada a realizar atividades que utilizem e aprimore as habilidades motoras e intelectuais dos discentes, enquanto os que enfrentam ou tiveram problemas com a realização da investigação tendem a não recomendar, visto que podem ocorrer controvérsias para erros e frustrações. Carvalho (2006) afirma que, para favorecer a construção de conhecimentos pelos alunos, os professores devem propor questões interessantes e desafiadoras aos mesmos para que, ao resolverem os questionamentos propostos, possam conhecer os enfoques próprios da cultura científica, promovendo um processo de enculturação. Nesse sentido, a formação do professor exerce grande impacto na execução do método investigativo e ainda pode levar ao incentivo de mais professores.

Figura 6: Gráfico que representa a resposta dos professores referente a quinta pergunta do questionário: “Recomenda aos outros docentes de outras turmas a usarem o ensino por investigação?”



Fonte: autoria própria, 2022.

De acordo com Pozo (2002), um dos principais problemas que os professores enfrentam atualmente em sala de aula é a falta de interesse e motivação dos alunos, o que pode ser uma barreira para o processo de ensino/aprendizagem, inclusive no ensino de Ciências. Com base nas respostas de 10 professores, conforme o Quadro 6, eles apontaram a falta de recursos didáticos, falta de aparelhos celulares para registro das ações realizadas, falta de estrutura, falta



de conhecimento teórico, bem como as dificuldades impostas em período pandêmico. Esses são alguns de várias dificuldades ao ensinar ciências nos anos finais verificados, mas tem-se uma noção de quão grande são essas dificuldades impostas.

Quadro 6: Resposta dos professores referente a sexta pergunta do questionário: “Quais dificuldades são encontradas em aulas de ciências na aplicação do método de ensino por investigação no ensino fundamental anos finais?”

Professores	Respostas dos professores participantes
Professor 1	Falta de recursos.
Professor 2	Nem todos os alunos tinham a mídia adequada
Professor 3	A carência de alguns recursos e, principalmente, o comodismo de grande parte dos alunos.
Professor 4	O conhecimento da teoria de alguns alunos.
Professor 5	Empenho da grande maioria dos alunos
Professor 6	Creio que material de trabalho
Professor 7	As vezes falta estruturas mínimas, dessa forma lançamos de materiais improvisados, consumindo tempo que poderia ser usado em sala de aula
Professor 8	Nem todos possuem aparelho celular para registro de imagem, partindo para desenho que justificam não saber.
Professor 9	Em alguns casos recursos
Professor 10	Ausência de instrumentos, de interesse e fundamentos dos alunos
Professor 11	Não respondeu à pergunta.
Professor 12	Não respondeu à pergunta.
Professor 13	Não respondeu à pergunta.

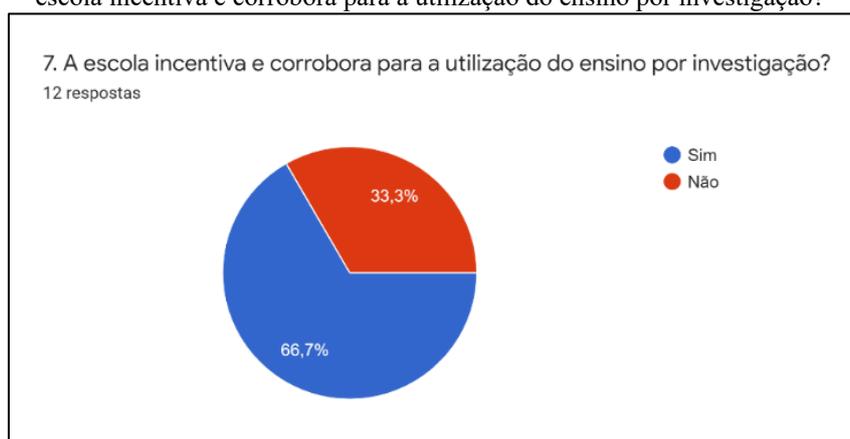
Fonte: autoria própria, 2022.

Conforme observado no gráfico da Figura 7, a pergunta foi feita para determinar se a escola incentiva e corrobora para a utilização do ensino por investigação. 66,7% afirmam que a escola colabora, conta 33,3% que não há colaboração.

A escola é o primeiro local de acesso que liga o professor aos seus alunos, a mesma deve dispor de uma estrutura adequada para a realização de atividades e experimentos. Se tem um laboratório a disposição, o docente vem a utilizar na execução de atividades experimentais com foco investigativo. Então a instituição escolar, deve oferecer os recursos necessários e apoiar o ensino investigativo.

O laboratório de Ciências possibilita o contato do aluno com o contexto e procedimentos próprios da Ciência, propiciando um ambiente favorável à resolução de problemas e análise de dados (AUSUBEL, 1968 apud HOFSTEIN; LUNETTA, 1982), o que fornece aos alunos algum entendimento sobre a natureza da Ciência.

Figura 7: Gráfico que representa a resposta dos professores referente a sétima pergunta do questionário: “A escola incentiva e corrobora para a utilização do ensino por investigação?”



Fonte: autoria própria, 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, buscou despertar o interesse dos colegas professores de ciências na adoção de práticas pedagógicas diferentes e inovadoras para que o ensino de ciências seja mais investigativo, propiciando aos estudantes um letramento científico, pautada em atividades, pesquisas, reflexões, discussões, palestras e teatros. Entendemos que as aulas, que geralmente acontecem de forma expositiva, podem não ser efetivas para a apropriação do conhecimento científico pelos alunos em geral, para tanto, faz-se necessário que na prática docente, o professor busque metodologias que tornem o ensino-aprendizado mais significativo.

Para que possamos ressignificar as nossas aulas, precisamos utilizar de estratégias com características investigativas para o ensino de ciências. Buscou-se neste trabalho fazer uma proposta para ser aplicada em sala de aula, com uma visão diferenciada para o processo de ensino e aprendizagem de ciências, com um caráter mais crítico, mais dialogado e mais social.

Dessa forma e diante do trabalho exposto, acredita-se que a utilização de metodologias ativas e atividades investigativas, aliada a diferentes espaços escolares e diferentes recursos didáticos, pode ressignificar a sala de aula de ciências, além de contribuir para uma melhor aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento de diferentes competências apontadas na literatura e nos documentos oficiais.



REFERÊNCIAS

- AAAS. **Benchmarks for Science Literacy**. New York: Oxford University Press, 1993.
- ALQUINI, Y. **Métodos e Atividades para o Ensino de Ciências**. Curitiba: CRV, 2013.
- ARAÚJO, D. L. de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entre palavras**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 322-334, jan./jul. 2013.
- AZEVEDO, R. O. M. **Ensino de Ciências e formação de professores: diagnóstico, análise e proposta**. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências – Universidade Estadual do Amazonas, Amazonas, 2008.
- BORGES, Antônio Tarciso. **Novos rumos para o laboratório escolar de ciências**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 291-313, jan. 2002. ISSN 2175-7941. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6607>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 abr. 2022.
- BRICCIA, V. Sobre a natureza da ciência e o ensino. In: CARVALHO, A. M. P. (org.) **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, p. 111-128, 2013.
- CAJAS, F. **Alfabetización Científica y Tecnológica: la transposición didáctica del conocimiento tecnológico**. Enseñanza de las Ciencias, 19(2): p. 243-254, 2001.
- CARVALHO, A. M. P. **Ciências no Ensino Fundamental**. Caderno de Pesquisa, (110), p. 153-168, 1997.
- CARVALHO, A. M. P. Las practicas experimentales en el proceso de enculturación científica. In: GATICA, M Q; ADÚRIZ-BRAVO, A (Ed). **Enseñar ciencias en el Nuevo milenio: retos y propuestas**. Santiago: Universidade católica de Chile. 2006.
- COUTO, M. E. S. **Aprendizagem da docência de professores em curso de formação continuada na modalidade a distância**. In: VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2005, Águas de Lindóia. Anais ... Águas de Lindóia: Unesp - Universidade Estadual Paulista, 2005. p. 14-23. Disponível em: <https://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/LinksArquivos/9eixo.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- DEBOER, G. E. Historical Perspectives on Inquiry Teaching in Schools. In L.B. Flick, & N.G. Lederman (Eds.), **Scientific Inquiry and Nature of Science: Implications for Teaching, Learning, and Teacher Education**, p. 17–35. Dordrecht, Netherlands: Springer. 2006.
- FERRAZ, A. T. **Propósitos epistêmicos para a promoção da argumentação em aulas investigativas de física**. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.



HOFSTEIN, A.; LUNETTA, V. N. **The Role of the Laboratory in Science Teaching: Neglected Aspects of Research.** *Review of Educational Research*, v. 52, n. 2, p. 201-217, 1982.

KRASILCHIK, M. **Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências.** São Paulo em *Perspectiva*, v. 14, p. 85-93, 2000.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação.** In: *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555 out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 02 abr. 2022.

MACHADO, V. F., e SASSERON, L. H. **As perguntas em aulas investigativas de Ciências: a construção teórica de categorias.** *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências* 12(2), p. 29-44, 2012.

MINNER, D. D.; LEVY, A. J.; CENTURY, J. **Inquiry-Based science instruction: what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002.** *Journal of Research in Science Teaching*, v. 47, n. 4, p. 474-496, 2010.

PEDASTE, M; et. al. **Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle.** *Educational Research Review*, 14, p. 47-61, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>. Acesso em: 18 jul. 2022.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura de aprendizagem.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

RODRIGUES, B. A., & BORGES, A. T. **O ensino de ciências por investigação: reconstrução histórica.** In *Anais do Encontro de Pesquisa em Ensino Física, 10*. Curitiba, PR. 2008. Disponível em: <http://botanicaonline.com.br/geral/arquivos/artigo4.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SASSERON, L. H. **Alfabetização Científica, Ensino por Investigação e Argumentação: Relações entre Ciências da Natureza e Escola.** *Revista Ensaio*, 17 (especial), p. 49-67, 2015. Doi: <https://doi.org/10.1590/1983-2117201517s04>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SILVA, R. F. da. **Ferramentas pedagógicas: o uso da sequência didática e das tecnologias digitais no ensino de história durante os anos finais do ensino fundamental.** Monografia (Especialização): Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico, Belo Horizonte, 2020.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar.** São Paulo: Editora UNESP, v. 1, p. 112-113, 2007.

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, J. F. **Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem.** *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 7, n. 1, p. 11-19, jun. 2003.

VICENTE, L. **O currículo de ciências na base nacional comum curricular.** *Cadernos de Pós-graduação*, 18(2), p. 4-10, 2019. Doi: <https://doi.org/10.5585/cpg.v18n2.10792>. Acesso em: 18 jul. 2022.

CAPÍTULO 20

EXPERIMENTOS LÚDICOS COM FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CIENTÍFICA- RELATÓRIO DO PROJETO INDUÇÃO ELETROSTÁTICA: CONSTRUÇÃO DO ELETRÓFORO DE VOLTA E SUAS APLICAÇÕES

Amanda Patrocínio da Cunha
Aricelma Costa Ibiapina
Isaias Pereira Coelho

RESUMO

Neste artigo descreve-se o relato de um experimento realizado na disciplina de Instrumentação para o Ensino de Física, do curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA Campus Imperatriz, sob a orientação de um professor de Física e de uma professora de Educação, como cumprimento da primeira atividade avaliativa de Experimentos Lúdicos com fundamentação teórico-científica. Intenciona-se o acesso às práticas em áreas da Física para professores e alunos que não possuem laboratórios nas Instituições de Ensino, e que sejam de fácil acessibilidade para a realização, auxiliando na compreensão da teoria a ser estudada por conta da indução eletrostática. Descreve-se um experimento que trata do tema Eletrostática, uma área específica da Física que objetiva estudar as cargas elétricas que estão em repouso. Abrange-se outros experimentos, para demonstrar de forma concreta o seu funcionamento. Soma-se a isso, a construção de instrumentos de baixo custo que ajudam professores em suas aulas práticas. O objetivo geral é associar o experimento do Eletróforo de Volta com o estudo da Eletrostática, no que concerne a indução eletrostática. Os objetivos específicos são: 1) Apresentar a teoria do tema Eletrostática; 2) Desenvolver um experimento que aproxima a prática à teoria, especificamente o eletróforo de Volta; 3) Reproduzir a garrafa de Leyden e o Eletroscópio para demonstrar a utilização do Eletróforo de Volta; e, 4) Gerar energia eletrostática, por meio da indução (acionando uma lâmpada fluorescente e gerando choque). A metodologia ocorre por meio de revisão de literatura e da prática realizada através de três experimentos, descritos, compreendidos e interpretados à luz do referencial teórico pesquisado, acrescenta-se a utilização de materiais de fácil acesso para serem desenvolvidos em casa e também na sala de aula, como alusão à prática. Considera-se perceptível a relevância do uso de experimentos para cunho didático e também de baixo custo, o que implica a acessibilidade dos alunos na produção destes, além disso, auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, porquanto, ultrapassam a limitação das aulas expositivas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Física. Eletrostática. Experimento. Eletróforo.

INTRODUÇÃO

Diante da realidade das dificuldades de aprendizagem que atingem muitos alunos do ensino médio, a disciplina de Física é tida como complexa. Tal complexidade pode ocorrer por muitas variáveis, que se manifestam desde a formação de professores, à falta de estrutura em escolas, como por exemplo, a ausência de laboratórios.



A disciplina de Física deveria provocar nos alunos a percepção, curiosidade e o interesse de investigação, uma vez que, a Física está intimamente ligada aos fenômenos cotidianos e igualmente da natureza. No entanto, a realidade é outra, a mesma é tida como dificultosa no processo de ensino e aprendizagem, e isso torna a vida escolar de muitos professores e alunos bem complicada diante de alguns conteúdos da Física (ASSIS, 2014).

Quanto aos fatores que influenciam a visão dos alunos no que concerne a disciplina de Física, lista-se a deficiência decorrida do ensino fundamental, os mecanismos seguidos pelos professores que acercam-se de recursos antigos e tão somente expositivos, a estrutura escolar precária que engloba a falta de recursos midiáticos e a ausência de laboratórios.

Assim:

Quando o jovem estudante ingressa no Ensino Médio, proveniente do Ensino Fundamental, vem estimulado pela curiosidade e imbuído de motivação na busca de novos horizontes científicos. Entre os diversos campos do saber, a expectativa é muito grande com relação ao estudo da Física. Porém, na maioria das vezes e em pouco tempo, o contato em sala de aula com esse novo componente curricular torna-se uma vivência pouco prazerosa e, muitas vezes, chega a constituir-se numa experiência frustrante que o estudante carrega consigo por toda a vida (BONADIMAN; NONENMACHER, 2007, p. 196).

Levando em consideração as concepções de Freire *apud* Fortuna (2015, p. 65) contrasta-se que, “dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática”. Dessa forma, adotar a prática torna-se uma estratégia para a compreensão da teoria na disciplina de Física, e esses recursos podem funcionar com eficiência.

Nessa perspectiva, a prática integra um importante papel no que se refere à metodologia, uma vez que, torna-se uma ação facilitadora tanto no processo de ensino, quanto da aprendizagem da área da Física. Desse modo, a experimentação concilia a teoria à prática e propicia o desenvolvimento em muitos aspectos na disciplina.

Prontamente:

A utilização da experimentação é um recurso didático que os professores de Ciências podem dispor para tornar as suas aulas da educação básica mais fáceis, divertidas e interessantes. Pois através da utilização desses recursos voltados para a prática, os alunos podem aprender Ciências de uma forma mais didática (ARAÚJO; PRATA; SILVA, 2018, p. 101).

Nesse caminho, neste artigo apresenta-se um experimento realizado na disciplina de Instrumentação, sob a orientação de um professor de Física e de uma professora de Educação, intenciona-se fornecer possibilidades de acesso às práticas em áreas da Física, para professores e alunos que não possuem laboratórios em seus ambientes de trabalho e de estudo, e que sejam



de fácil acessibilidade para a realização, ajudando na compreensão da teoria a ser estudada por conta da indução eletrostática.

Descreve-se um experimento especificamente que trata do tema Eletrostática, uma área específica da Física que objetiva estudar as cargas elétricas que estão em repouso, abrangendo-se outros experimentos, para demonstração de forma concreta do seu funcionamento. Soma-se a isso, a construção de instrumentos de baixo custo que ajudam a auxiliar os professores em sala de aula.

O objetivo geral é associar o experimento do Eletróforo de Volta com o estudo da Eletrostática, no que concerne a indução eletrostática. Os objetivos específicos são: 1) Apresentar a teoria do tema Eletrostática; 2) Desenvolver um experimento que aproxima a prática à teoria, especificamente o eletróforo de Volta; 3) Reproduzir a garrafa de Leyden e o Eletroscópio para demonstrar a utilização do Eletróforo de Volta; e, 4) Gerar energia eletrostática, por meio da indução (acionando uma lâmpada fluorescente e gerando choque).

Na prática realizam-se três experimentos.

Para o Experimento 1 - 'Eletróforo de Volta' utiliza-se:

- 1 placa de PVC – 1,5m (utilizado em forro de imóveis)
- 1 fôrma redonda de alumínio (utilizada para fazer pizza)
- 1 cano PVC
- 1 pedaço de lã
- 1 bastão de cola quente
- 1 pistola de cola quente
- 1 serra para fazer o corte do cano e das placas de PVC

Para o Experimento 2 - 'Garrafa de Leyden' utiliza-se:

- 1 pequeno parafuso com porca
- 1 mini garrafa de plástico
- Folha de papel alumínio
- Água
- Sal
- Fita isolante
- Tesoura
- 1 fio de cobre rígido
- 1 cabo de cobre encapado



Para o Experimento 3 - 'Eletroscópio de folhas' utiliza-se:

- 1 pote de vidro
- 1 fio de cobre
- Folha de papel alumínio
- Tesoura
- Fita isolante
- 1 pedaço de isopor

Nesse percurso, a metodologia utilizada é a revisão de literatura e a prática realizada por meio dos três experimentos supracitados, que são descritos, compreendidos e interpretados à luz do referencial teórico pesquisado, acrescenta-se ainda, materiais de fácil acesso para serem desenvolvidos em casa e também na sala de aula, como alusão à prática.

O trabalho divide-se em seções e subseções, que englobam os objetivos do experimento, materiais utilizados, montagem e procedimentos, análise e explicações, conclusão e recomendações, e por fim as referências utilizadas para a efetivação do estudo.

MONTAGEM E PROCEDIMENTOS

Para a realização do 'Projeto indução eletrostática: construção do eletróforo de Volta e suas aplicações', intencionalmente, para uma melhor clareza na compreensão dos procedimentos, abrange-se outros experimentos, isso para demonstrar de forma concreta o seu funcionamento. Para tanto, os três experimentos são realizados com materiais de baixo custo, e para demonstração de utilização é necessário a produção de uma garrafa de Leyden e um eletroscópio, que igualmente são com materiais de baixo custo.

EXPERIMENTO 1 - 'ELETRÓFORO DE VOLTA'

No experimento 1, o primeiro passo é o corte da placa de PVC, para a obtenção de duas placas. Após o corte com a serra, duas placas são originadas (45 cm de comprimento cada), ambas constituídas de orifícios de encaixe, logo, justapondo as duas, para obter, uma placa com formato quadrado (figura 1).



Figura 1: Placas de PVC encaixadas.



Fonte: A autoria própria, 2022.

Após a realização do procedimento com as placas de PVC, corta-se o cano de PVC, destaca-se que o tamanho é opcional (variando com o tamanho da mão), pois o cano servirá de apoio, no caso desse experimento, utiliza-se 15 cm. Em seguida, com o auxílio da pistola de cola quente, corta-se e cola-se o cano no centro da fôrma de pizza (figura 2).

Figura 2: Cano colado ao centro da fôrma metálica após corte.



Fonte: A autoria própria, 2022.

Seguindo esses passos, deve-se posicionar a fôrma com o formato da figura 2 sobre a placa de PVC. A lã mencionada nos materiais, deve ser atritada, conforme demonstra-se na figura 3. O atrito no PVC é provocado para que o Eletróforo funcione e fique pronto.



Figura 3: Lã sendo atritada na placa de PVC e Eletróforo pronto.



Fonte: A autoria própria, 2022.

Percebe-se, que o eletróforo de Volta é um experimento com materiais acessíveis e de fácil montagem, logo, os procedimentos para o funcionamento se englobam nesta mesma perspectiva, cuja ação está somente no atrito da lã à placa de PVC. Após isso, ocorre a sobreposição da fôrma à placa e por fim a retirada e o toque da mesma.

EXPERIMENTO 2 - 'GARRAFA DE LEYDEN'

A garrafa de Leyden é um experimento popular. Neste trabalho, utiliza-se uma mini garrafa de plástico, mas, pode ser utilizado garrafas pet com tampa. A garrafa usada, possui um furo, para facilitar o enroscamento do mini parafuso com porcas (4mm), conforme demonstra-se na figura 4. Ressalta-se que podem ser utilizados qualquer outro material metálico.

Figura 4: Parafuso adaptado no furo da garrafa.



Fonte: A autoria própria, 2022.

O próximo passo é o desencapamento do fio de cobre rígido e sua moldagem de forma espiral (pode ser realizado com o auxílio de um alicate) e adaptado na parte interna da tampa na qual localiza-se o parafuso, posteriormente fixa-se com a porca do parafuso para que fique bem firme e conseqüentemente introduz-se na garrafa, conforme demonstra-se na figura 5.



Figura 5: Fio de cobre moldado em espiral e a adaptação ao parafuso.



Fonte: A autoria própria, 2022.

Na sequência corta-se o papel alumínio nas dimensões da garrafa utilizada no experimento, envolvendo-se parte da garrafa, fixa-se o papel aproveitando a função da fita isolante de fixar o cabo de cobre. E por fim, adiciona-se a água de sal dentro da garrafa. Após os procedimentos, a garrafa fica pronta (figura 6).

Figura 6: Garrafa de Leyden pronta.



Fonte: A autoria própria, 2022.

A garrafa de Leyden é necessária para a demonstração da utilização do eletróforo de Volta, pois a mesma funciona como um reservatório para medir quantidades de eletricidade. Nesse sentido, necessita-se de um instrumento de eletrização para carregar a parte interna da garrafa, que subirá para a parte externa, causando um barulho de estalo e além disso, provoca faíscas decorrentes da descarga elétrica.

EXPERIMENTO 3 - 'ELETROSCÓPIO DE FOLHAS'

Para a realização do terceiro experimento, é necessário produzir uma tampa com a folha de isopor, nas dimensões do vidro utilizado (figura 7), que facilita a introdução do fio de cobre no mesmo.

Figura 7: Tampa produzida com folha de isopor.



Fonte: Autoria própria, 2022.

Em seguida, o fio de cobre é desencapado para introduzir na tampa feita anteriormente. Ressalta-se que a ponta que fica no interior do vidro, tem um formato de anzol, e isso é intencional, pois serve de suporte para a fita feita de papel alumínio, conforme demonstra-se na figura 8.

Figura 8: Fio inserido na tampa, com a parte interior moldada em formato de anzol.



Fonte: Autoria própria, 2022.

Posteriormente, utiliza-se a folha de alumínio para formar uma bola, insere-se na parte externa do vidro, fixa-se no fio de cobre localizado na tampa. Fixa-se também a tampa com fita isolante para deixar firme esse sistema. Na figura 9, demonstra-se o eletroscópio pronto.



Figura 9: Eletroscópio de folha finalizado.



Fonte: Autoria própria, 2022.

O eletróforo faz-se necessário para a utilização, por ser um corpo eletrizado, e quando o mesmo se aproxima do eletroscópio, percebe-se que as folhas de alumínio se repelem, o que é justificado pela presença de cargas elétricas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Estudar Eletrostática, engloba conceitos básicos que levam ao estudo do comportamento e interações das cargas elétricas. É importante mencionar que essas observações são datadas desde 600 a.C. Nessa ótica, a eletricidade possui suas origens provindas da Grécia Antiga, por meio das contribuições de Tales de Mileto, que ao descrever as propriedades de materiais, citou o âmbar, que na ação de atritar, teve como consequência a atração de objetos pequenos a este.

Nesse sentido, o termo 'eletricidade' é originado do Grego '*elektron*', que tem como definição âmbar, mediante o histórico descrito anteriormente. William Gilbert foi o precursor do termo.

Após diversas contribuições, essa atração entre o âmbar e a palha, como muitas literaturas afirmam, decorre-se por meio de uma força elétrica. Segundo Young e Freedman (2009), o âmbar adquire a chamada 'carga elétrica' ou torna-se carregado.

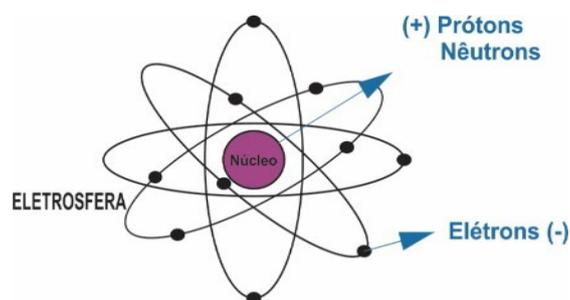
Halliday, Resnick e Walker (2013, p.1) definem a carga elétrica como “[...] uma propriedade intrínseca das partículas fundamentais de que é feita a matéria; em outras palavras, é uma propriedade associada à própria existência das partículas”.



Muitos estudos nessa área passaram a surgir, e nesse cenário surge Otto Von Guericke (1602-1686), que constatou a repulsão existente entre cargas elétricas, porém, foi o francês Charles Du Fay (1698-1739) que validou de maneira clara que a força elétrica podia ser repulsiva ou atrativa (BONJORNO; RAMOS, 1999).

Young e Freedman (2009, p. 2), definem a eletrostática como descrição das “interações entre cargas elétricas que estão em repouso (ou quase em repouso)”. Por meio da estrutura da matéria, pode-se deduzir a eletrização dos corpos. Nesse sentido, a matéria é formada de pequenas partículas, denominadas átomos. Cada átomo possui partículas ainda menores, que são: nêutrons (desprovidos de cargas), elétrons (carga negativa) e prótons (carga positiva) - (figura 10).

Figura 10: Esquema da estrutura da matéria.



Fonte: Adaptado de BONJORNO; RAMOS (1999, p. 427).

O processo de eletrização de um corpo se dá de forma análoga ao de um átomo, ou seja, um corpo em estado normal é neutro, apresentando as mesmas quantidades de elétrons e prótons, estes constituídos por cargas contrárias que se equilibram. Assim, quando um corpo apresenta excesso ou falta de elétrons torna-se eletrizado.

- Eletrizado positivamente: falta de elétrons.
- Eletrizado negativamente: excesso de elétrons.

Alguns princípios e conceitos da Eletrostática são importantes enfatizar, como:

- Cargas elétricas: de mesmo sinal se repelem e de sinais opostos se atraem.
- Isolantes: não permitem o movimento das cargas elétricas.
- Condutores: permite o livre movimento das cargas elétricas.
- Semicondutores: desempenham um papel intermediário, permitindo uma baixa condutividade.
- Supercondutores: permite a condução de eletricidade, apresentando baixíssima resistência.



Segue abaixo como referência a chamada tabela triboelétrica (figura 11) de alguns materiais, designando a capacidade de perda ou ganho de cargas.

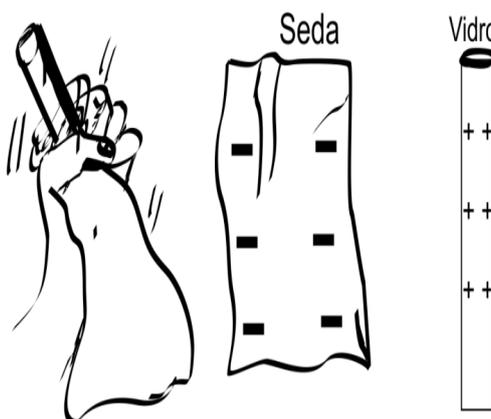
Figura 11: Série triboelétrica de alguns materiais.

Pele humana seca	<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="text-align: center; margin-right: 10px;"> <p>—</p> </div> <div style="text-align: center; margin-right: 10px;"> <p>—</p> </div> <div style="text-align: center; margin-right: 10px;"> <p>Neutros</p> </div> <div style="text-align: center; margin-right: 10px;"> <p>+</p> </div> <div style="text-align: center; margin-right: 10px;"> <p>+</p> </div> </div>	Alumínio	Isopor
Amianto		Papel	Filme de PVC
Couro		Algodão	Estanho
Pele de Coelho		Aço	Prata
Vidro		Madeira	Borracha sintética
Cabelo humano		Ambar	Poliuretano
Nylon		Borracha dura	Poliétileno
Lã		Níquel e Cobre	PVC
Chumbo		Latão e Prata	Teflon
Pele de gato		Ouro e Platina	Borracha de silicone
Seda		Poliéster	

Fonte: BARUM, 2019, p. 45.

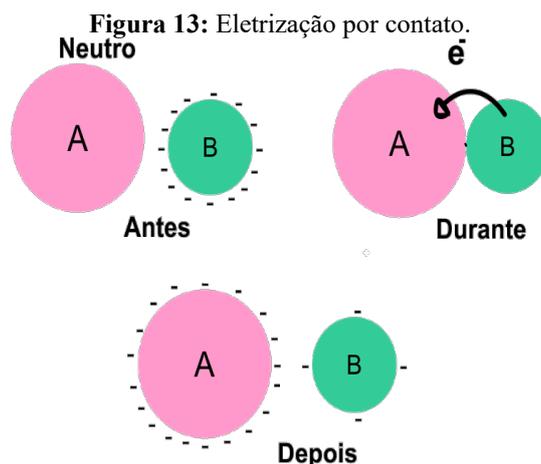
Além disso, a eletrização pode ocorrer dos seguintes modos: eletrização por atrito, que é quando dois corpos são atritados e um dos corpos perde elétrons e o outro ganha elétrons, sendo que no final do processo os dois corpos ficam eletrizados com cargas diferentes (figura 12). A forma característica do processo de eletrização por atrito, sugere friccionar materiais de composições distintas (pode-se verificar por meio da série triboelétrica), resultando na perda de elétrons de um material para outro, no caso da figura 12 esse processo ocorre entre o atrito da seda e do vidro.

Figura 12: Eletrização por atrito.



Fonte: Autoria própria, 2022.

A eletrização por contato, é quando coloca-se dois corpos condutores em contato físico, sendo que um dos corpos já está carregado e o outro está neutro (figura 13).



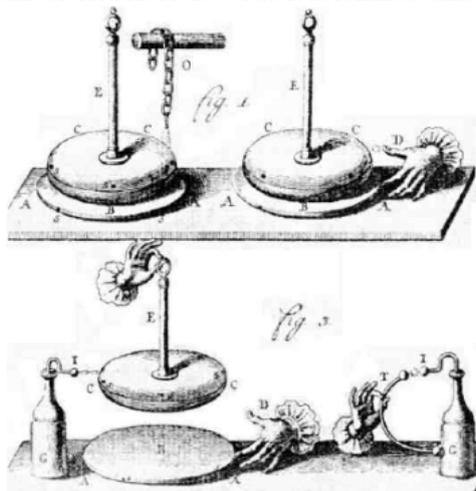
Fonte: Adaptado de BONJORNO; RAMOS, 1999, p. 431

Devido ao contato entre ambos, parte das cargas em excesso no corpo carregado são transferidas para o segundo corpo e no final do processo os dois corpos estarão eletrizados com cargas de mesmo sinal. (BONJORNO; RAMOS 1999). A eletrização por indução é o objeto de interesse tratados na próxima subseção.

ELETRIZAÇÃO POR INDUÇÃO

Para a compreensão desse tipo de eletrização, reproduz-se o experimento Eletróforo de Volta. O eletróforo, é um instrumento antigo que foi desenvolvido por Alessandro Volta, em meados de 1775 (Figura 14). O mesmo é capaz de produzir pequenas descargas (QUEIROZ, 2009).

Figura 14: Exemplar do eletróforo de Volta funcionando uma garrafa de Leyden.



Fonte: MARTINS, 2008, p. 826.

Inicialmente, utiliza-se outras formas de eletrização para fazer o eletróforo funcionar, aplica-se a eletrização por atrito entre a lã e a placa de PVC. Percebe-se que a lã possui uma

certa facilidade de perder elétrons, enquanto o PVC de ganhar, este fica com carga negativa (figura 15).

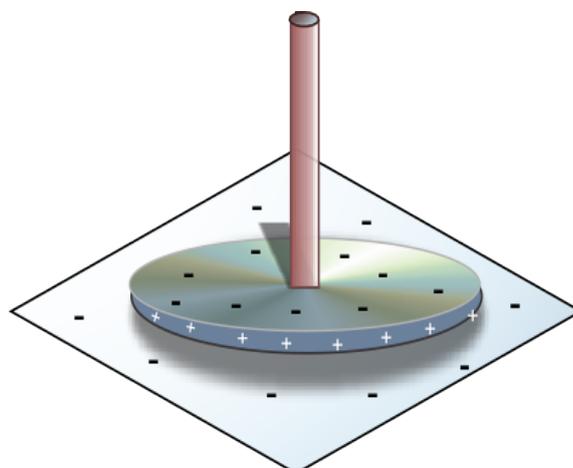
Figura 15: Lã sendo atritada à placa de PVC.



Fonte: A autoria própria, 2022.

Após atritar os materiais, faz-se oportuno colocar a fôrma metálica sobre a placa de PVC, sem que a mesma toque a placa. Percebe-se, conforme foi apresentado na seção anterior, que o PVC é um material isolante, embora esteja cheia de elétrons, estes apresentam o comportamento estático, em contrapartida, a fôrma é constituída de material condutor, dessa forma os elétrons movimentam-se. Na figura 16, nota-se a distribuição dessas cargas tanto na superfície da placa quanto da fôrma, utilizando-se um dos princípios da eletrostática de “atração e repulsão”.

Figura 16: Esquema da movimentação dos elétrons no eletróforo.



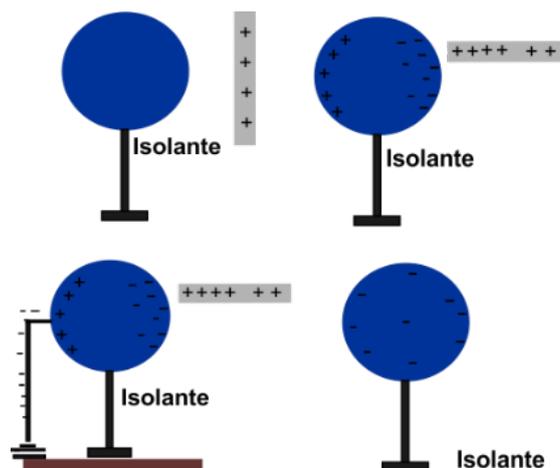
Fonte: A autoria própria, 2022.



Na sequência toca-se a fôrma com um dedo, em concordância a Curcio (2012), “têm-se o corpo aterrado”, posteriormente a isso, o disco de alumínio eletriza-se por indução.

Consoante a Bonjorno e Ramos (1999), “o fenômeno de separação de cargas num condutor, provocado pela aproximação de um corpo eletrizado, denomina-se indução eletrostática”. Nesse processo o corpo induzido eletriza-se sempre com cargas de sinal contrário às do indutor (figura 17).

Figura 17: Indução eletrostática.



Fonte: Adaptado de BONJORNO; RAMOS, 1999, p. 434.

Ao tocar o eletróforo eletrizado por indução, o corpo serve como fio terra, e o alumínio descarrega elétrons, e provoca-se o choque.

Ressalta-se que não é necessário atritar sempre a lã, pois o PVC carrega-se com carga negativa. Desse modo, colocando-se a fôrma sobre o PVC e tocando-a, descarrega-se os elétrons, na sequência retira-se a fôrma, e estará novamente com cargas positivas, e assim consequentemente, quantas vezes se repetir o processo.

Na figura 18, demonstra-se que ainda pode ser aplicado o eletróforo para acionar um eletroscópio, como dispositivos capazes de verificar se um corpo está eletrizado, assim como definem Freitas e Wellner (2016). Logo, se for aproximado o eletróforo no eletroscópio, este último indica se um objeto, no caso o eletróforo, está com uma energia estática próxima. Percebe-se isso devido ao comportamento das lâminas de papel alumínio postas no interior do vidro.

As lâminas conforme demonstradas à esquerda na figura 18, afastam-se, pois o eletroscópio apresenta-se carregado. Porém, quando a bola de alumínio localizada na tampa é tocada, as lâminas se juntam, descarregando o mesmo (imagem à direita na figura 18).



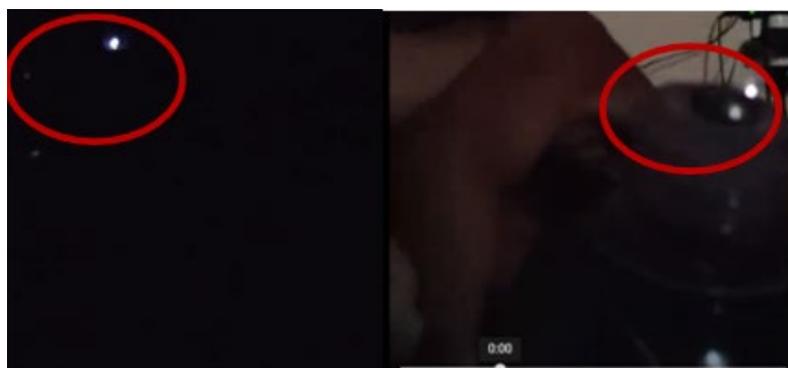
Figura 18: Comportamento das lâminas de papel alumínio com a aproximação do Eletróforo.



Fonte: Autoria própria, 2022.

Na figura 19, demonstra-se outra aplicação, que é a de carregar uma garrafa de Leyden. Queiroz (2000) a denomina como um tipo de capacitor de alta tensão de uso comum em eletrostática. Após a realização do procedimento de se utilizar o dedo como um fio terra, é possível aproximar o eletróforo da garrafa, em seguida geram-se pequenas faíscas e/ou choques.

Figura 19: Pequenas faíscas provindas da garrafa de Leyden, através do eletróforo.



Fonte: Autoria própria, 2022.

Por fim, seguindo-se os mesmos passos, somados a isso, conforme apresentado na figura 20, a aproximação de uma lâmpada fluorescente de 20W no eletróforo, com efeito de movimentos repetidos e rápidos, faz com que ocorra a possibilidade de quase acender uma lâmpada. Nessa etapa, percebe-se que a lâmpada pode ficar acesa tanto na hora de carregar o eletróforo, quanto também no momento de descarregar.

Figura 20: Acionando uma lâmpada fluorescente por meio do eletróforo de Volta.



Fonte: Autoria própria, 2022.

Diante do que foi exposto, percebe-se a simplicidade na construção de um eletróforo de Volta, e para as suas aplicações, a escolha de instrumentos que já são conhecidos, mas que não se limitam nestes, podendo ter diversas aplicabilidades. Os experimentos possuem respostas bem atrativas e interessantes ao estudo da eletrostática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a concretização do 'Projeto indução eletrostática: construção do eletróforo de Volta e suas aplicações', de forma intencional, para uma melhor compreensão dos procedimentos, abrange-se outros experimentos, isso para demonstrar de forma concreta o seu funcionamento. Na prática realizam-se três experimentos: Experimento 1 - 'Eletróforo de Volta', Experimento 2 - 'Garrafa de Leyden', e, 3 - 'Eletroscópio de folhas'.

Nesse ínterim, integra-se o conteúdo de eletrostática com a prática por meio da reprodução do experimento Eletróforo de Volta, para a compreensão da eletrização por indução. Ressalta-se, que o Eletróforo de Volta auxilia também na compreensão dos demais tipos de eletrização e dos conceitos básicos da eletrostática.

Desse modo, esse experimento possui uma variedade de aplicações, porém, nesse trabalho demonstram-se apenas o choque eletrostático, a utilização no eletroscópio de folhas, ao carregar a garrafa de Leyden, e por fim a aplicação na lâmpada. E o resultado de ambas são muito satisfatórias, podendo instigar os alunos pelo interesse na disciplina de Física.

Considera-se perceptível a relevância do uso de experimentos para cunho didático e também de baixo custo, o que implica a acessibilidade dos alunos na produção destes, além disso, auxiliam no processo de ensino, visto que, ultrapassam a limitação das aulas expositivas.



Com essa experiência apresentada neste artigo, espera-se a concretização do desígnio principal, que é o acesso às práticas em áreas da Física para professores e alunos que não têm laboratórios nas Instituições de Ensino em que estudam e trabalham, e no caso específico da construção do eletróforo de Volta e suas aplicações, que no acesso para a realização dos experimentos, possam ser ajudados na compreensão da teoria a ser estudada por conta da indução eletrostática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. F.; PRATA, E. G.; SILVA JÚNIOR, C. A. B. **A importância dos experimentos de Física para o ensino de Ciências com turmas de 7º e 8º anos da E.M.E.F. Prof. Estevão Gomes.** In: Revista Eletrônica Falas Breves, vol. 05. Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó-Breves. Maio/junho de 2018. ISSN 23581069. Disponível em: < <https://bit.ly/35wJX8N> > Acesso em: <10 de mar. 2022>.

ASSIS, V. D. de. **Um estudo de caso da aversão da disciplina de física numa Escola da Rede Estadual da Paraíba [manuscrito].** Campina Grande. 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/3DychUP>>. Acesso em: < 10 de mar. 2022>.

BARUM, A. **ELETRICIDADE E MAGNETISMO.** Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2019. Disponível em: < <https://bit.ly/3FS83bL> >. Acesso em: <08 maio 2022>.

BONADIMAN, H.; NONENMACHER, S. E. B. **O gostar e o aprender no ensino de física: uma proposta metodológica.** Cad. Bras. Ens. Fís., v. 24, n. 2: p. 194-223, ago. 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/3iSIaxX>>. Acesso em:< 10 mar. 2022>.

BONJORNO, J. R.; RAMOS, C. M. **Física Fundamental – novo: volume único, 2º grau.** São Paulo: FTD, 1999.

CURCIO, A. L. **O ensino de Física nos primeiros anos da educação básica: possibilidades lúdicas experimentais.** 2012. 77 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Física, Instituto de Geociências e Ciências Exatas Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro - SP, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/3wmFpfK>>. Acesso em: <15 mar. 2022>.

FORTUNA, V. A Relação Teoria e Prática na Educação em Freire. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, [S.L.], v. 1, n. 2, p. 64-72, 30 dez. 2015. Complexo de Ensino Superior Meridional S.A. <http://dx.doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v1n2p64-72>. Disponível em:< <https://bit.ly/3DxCh2r>>. Acesso em:< 10 mar. 2022>.

FREITAS, D. C. P. da.; WELLNER, F. **ELETROSCÓPIO DE FOLHAS.** 2016. Disponível em :< <https://bit.ly/3MnV6Zz> >. Acesso em:< 29 mar. 2022>.

HALLIDAY, D.; RESNICK, R.; WALKER, J. **Fundamentos de Física, volume 3: eletromagnetismo.** Tradução e revisão técnica Ronaldo Sérgio de Biasi. -[Reimpr.]. – Rio de Janeiro: LTC, 2013.



MARTINS, R. **Alessandro Volta e a invenção da pilha**: dificuldades no estabelecimento da identidade entre o galvanismo e a eletricidade. 2008. Disponível em: < <https://bit.ly/3KYhzuV> >. Acesso em: <08 maio 2022>.

QUEIROZ, A. C. M. de. **A Garrafa de Leyden**. 2000. Disponível em: < <https://bit.ly/3LEu93f> >. Acesso em: < 20 mar. 2022>.

QUEIROZ, A. C. M. de. **O eletróforo de Volta**. 2009. Disponível em: < <https://bit.ly/3K3FfOT> >. Acesso em: < 28 mar. 2022>.

YOUNG, H. D.; FREEDMAN, R. A. **Física III**: eletromagnetismo / Young e Freedman; [colaborador A. Lewis Ford]; tradução Sonia Midori Yamamoto; revisão técnica Adir Moysés Luiz. – São Paulo: Addison Wesley, 2009.

CAPÍTULO 21

ESTUDO DE CASO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA PERCEPÇÃO DE GRADUANDOS CONCLUINTE DO CURSO DE PEDAGOGIA

Arthur Silva Freitas
João Dheison Freitas Pinheiro
Renata Germano de Freitas
Diego Lima da Silva
Cristiano Tenório-Santos

RESUMO

As discussões em relação a Educação Ambiental perpassa de gerações por preocupações dos seres humanos com os recursos naturais que estão cada vez mais escassos por conta da ação do homem. A educação tem um papel fundamental quando se diz respeito a introduzir o ensino ambiental na vivência dos estudantes em sala de aula, pois nesse âmbito, os mesmos aprendem o seu papel como cidadão. Porém, para que essa mentalidade seja desenvolvida no aluno, é importante gerar professores preocupados com a causa, onde se faz importante inserir as questões ambientais nas universidades. Neste sentido, o presente trabalho, de caráter quantitativo, tem como objetivo investigar como a Educação Ambiental está inserida nas universidades na cidade de Iguatu Ceará. A pesquisa foi aplicada com um questionário eletrônico e presencial com docentes do curso de Pedagogia, no qual pode-se observar como a Educação está inserida nas universidades do curso em questão. Com a coleta de dados, é notório observar que, pode ser que a Educação Ambiental ainda seja um ensino que precise ser mais viabilizado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Ensino; Instituições; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

As discussões a respeito de Educação Ambiental (EA) surgiram a partir da preocupação com as limitações de recursos naturais resultantes das ações do homem no meio ambiente (SILVA 2012, p.04). Por conta disso, a EA se faz importante para sensibilizar e ajudar a desenvolver pensamento crítico da população em relação aos assuntos socioambientais, de modo que possam ofertar discussões e ações dentro e fora de ambientes escolares, de forma coletiva e/ou individual, para que haja a preservação e conservação dos recursos naturais. (OLIVEIRA; CARVALHO, 2012).

Para isso, é importante a criação de processos que possibilitem essas habilidades, ações e pensamentos. Entre esses mecanismos a Lei nº 6.938, de 31/08/81, em seu Art. 2 inciso 10 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no Art. 225, inciso 6, destacam a necessidade de



promover a EA em todos os níveis escolares, trazendo como objetivo a capacidade de gerar uma comunidade ativa na defesa do meio ambiente (BRASIL, 2005).

Outro mecanismo que surge para viabilizar esse processo, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (DCNEA):

A Educação Ambiental é componente essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidades de Ensino Fundamental ao Ensino Superior, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la plenamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos (BRASIL, 2012, p. 03).

Nesse sentido, vale ressaltar a importância das novas práticas pedagógicas associadas a EA, a fim de introduzi-las de forma contextualizada e interdisciplinar relacionando-as aos problemas socioambientais, pois são ferramentas capazes de desenvolver o senso crítico dos estudantes quanto cidadãos, articulando a teoria com a prática, trazendo associação do estudo com a vivência do cotidiano e estimulando ações para a melhoria da sociedade de forma coletiva e/ou individual (MENEZES et al., 2017).

Desse modo, a interdisciplinaridade surge como uma possibilidade, onde diversas instituições introduzem a EA, pois pode-se perceber no cotidiano escolar, que as temáticas ambientais normalmente são delegadas às disciplinas de ciências da natureza. Em vista disso, uma disciplina que se pode dar ênfase, é a Pedagogia, pois segundo Ghiraldelli (1988) a mesma tem o objetivo de conduzir o saber, se preocupando com a aprendizagem crítica dos discentes envolvendo a teoria e prática, trazendo como desafio as metodologias de como ensinar de acordo com o público dirigido e suas temáticas (GHIRALDELLI JR, 1988 p. 8).

Frente a isso, vale destacar a importância da Pedagogia, que segundo Graciani (2006) em seu estudo, afirma que se deve pensar em educação como um meio em que os estudantes tenham visão social, nesse contexto, a Pedagogia aborda a importância de estimular futuros docentes a trazerem para sala de aula um ensino que enfatize temáticas sociais e culturais no qual o indivíduo pense de maneira crítica o seu dever como cidadão, instigando a pensar suas ações na sociedade.

Nesse contexto, o presente trabalho, parte da ideia de que a EA deve ser trabalhada em todos os campos estudantis, no qual, a análise do curso de Pedagogia se dá pelo fato de que, os estudantes que hoje ocupam a vaga neste curso, serão futuros professores nas séries iniciais, onde se torna importante a formação desses discentes pensada no âmbito profissional à formação cidadã, em que, possivelmente, eles serão os primeiros contatos dos discentes.



Entendendo isso, o trabalho se justifica pela necessidade de verificar a percepção dos discentes em como a EA vem sendo trabalhada em relação a formação dos professores do curso de Pedagogia, entendendo assim a relação existente entre a EA e o curso em questão. Essa pesquisa é importante para verificar se a formação está sendo preparatória para temáticas urgentes e reais da sociedade global e local.

Diante dos pontos abordados, o presente artigo objetivou uma investigação com o propósito de entender a relação entre a EA e formação de futuros Pedagogos, nos cursos de educação básica na cidade de Iguatu, Ceará, levando em consideração como já mencionado anteriormente, que esses profissionais são a fonte de primeiro contato que os discentes terão com a temática em questão.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida na Cidade de Iguatu, diante de estudos realizados pelo projeto de pesquisa Química em contexto, visando entender as relações entre a EA e a formação de futuros Pedagogos.

Nessa pesquisa de cunho quanti-qualitativo, foram aplicados questionários semi estruturados para alunos das universidades, em que os graduandos pudessem discorrer sobre como estava sendo trabalhado a EA durante o curso. O questionário trouxe perguntas abertas para que fosse relatado sobre a questão abordada e também de múltiplas escolhas. De acordo com Gil (1999), essa técnica é importante para investigar o conhecimento de opiniões, crenças, expectativas, interesses, situações vivenciadas, entre outros (GIL 1999, p. 128).

Com isso, a pesquisa foi destinada a estudantes de semestres finais do curso de Pedagogia para analisar a vivência acadêmica relacionada com a EA. A escolha dessas instituições foi baseada na pesquisa de quais universidades oferecem o curso em questão, para que possa ser investigado se os mesmos já tiveram contato com o ensino ambiental no decorrer de sua graduação. Após a pesquisa, obteve os resultados das seguintes instituições: Faculdade Centro Sul (FACS), Faculdade de Educação Ciências e Letras de Iguatu (FECLI/UECE) e Centro Universitário UNIPLAN, distribuídas na tabela 1 abaixo com o total de respostas coletadas dos questionários.



Tabela 1: Sobre o quantitativo de respostas por universidade.

Universidades	Total de Respostas
FECLI/UECE	05
FACS	16
UNIPLAN	20

Fonte: Autoria própria, 2021.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo como base o questionário, a primeira questão visou entender se foi ministrado, durante a graduação, alguma disciplina voltada para o ensino ambiental. Essa relação é importante pois segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), recomenda que o mesmo seja trabalhado de forma transversal (Brasil, 1998). Concluindo a isso, Macedo (1999) expõe que temas transversais são importantes para a formação dos estudantes, e que assim se faz necessário serem introduzidos nos programas escolares.

Nesse contexto, observou-se que o público investigado, relataram que nas aulas assistidas, não é frequente disciplinas aplicadas voltadas à EA. Essa pergunta foi aplicada de forma aberta, quando respondido que já estudaram disciplinas voltadas para a Educação Ambiental, abordaram que foram aplicadas em disciplinas didáticas, onde ficou evidente na fala dos mesmos:

“Sim, Metodologia e prática do ensino de história e Geografia.”

“Sim, Didática metodológica do Ensino Médio, Avaliação Educacional”

“Apenas na disciplina voltada para a questão ambiental no 1º semestre”

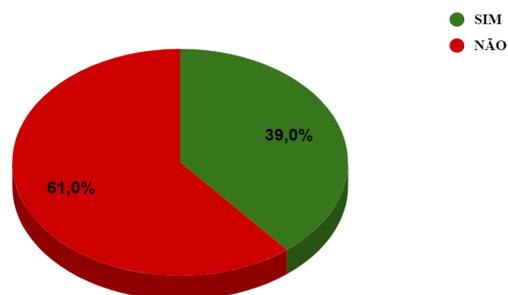
“Na disciplina Didática, houve um momento em que demos ênfase à Educação Ambiental em uma aula ministrada por alunos em uma escola da rede pública.”

“Sim. Tive uma matéria de saúde ambiental”

Esses resultados corroboram com posições estabelecidas por Aubert (2018) que avalia a necessidade de interdisciplinaridade em relação às temáticas ambientais para desenvolver uma visão mais crítica sobre as disciplinas que abordam a temática, para assim, poder entender que os conhecimentos de duas ou mais áreas podem se conectar para entender os questionamentos voltados a temática. Os dados relacionados à coleta de dados estão expressos na figura 1.



Figura 1: Sobre a aplicação de disciplinas voltadas a Educação Ambiental.



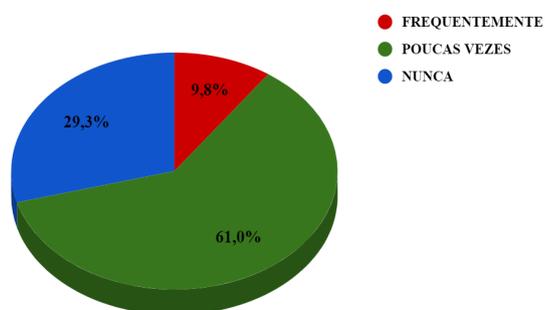
Fonte: Autoria própria, 2021.

Posteriormente, quando a pergunta em questão visou entender a frequência em que as aulas voltadas para EA eram realizadas, 9,8% relataram que frequentemente é aplicado, 29,3% afirmaram que nunca assistiram aulas voltadas para a temática e 61% responderam que poucas vezes. Portanto, de acordo com os dados, nota-se que há um provável déficit do ensino ambiental relacionado com os conteúdos.

Esses resultados validam com o pensamento de Guimarães (1995) expondo que a EA tem um papel importante no intuito de fomentar a percepção do indivíduo na integração do ser humano com o meio ambiente, que por meio de novos conhecimentos, pode gerar competências, atitudes e habilidades mais críticas em relação ao quadro ambiental do nosso planeta e também do meio em que estão inseridos (GUIMARÃES, 1995, p.15)

Os alunos expressaram que é importante ações voltadas para a EA, no intuito de que esse ensino seja mais visto em sala de aula, dentre essas ações foram relatadas a realização de projetos, programas, palestras, oficinas e momentos em que os docentes dêem mais ênfase nas aulas de didática, buscando conscientizar a importância dos assuntos que abordam a temática ambiental, trazendo também metodologias inovadoras para esse ensino. Os resultados discutidos neste âmbito, encontram-se expressos na figura 2.

Figura 2: Sobre a frequência que é aplicado a Educação Ambiental em sala de aula.



Fonte: Autoria própria, 2021.



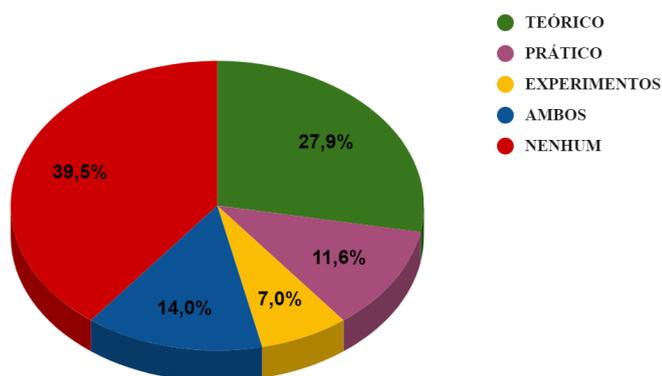
O questionamento seguinte, procurou entender quais metodologias foram aplicadas em sala de aula na EA durante as aulas ministradas, por conseguinte, a coleta de dados apontou que a maioria dos estudantes que estavam nos semestres finais, relataram não ter visto a Educação Ambiental em nenhuma das metodologias expostas no questionário.

Referente ao conteúdo expresso nesse questionário, Oliveira (2021, p. 7) aborda em seu trabalho, formas didáticas utilizadas, onde trazem aulas expositivas dialogadas em sala de aula, como método utilizado para debater a EA nas disciplinas, onde o mesmo aponta uma eficácia, no intuito de instigar os estudantes participarem de discussões sobre a temática. Dessa forma, podemos observar que as temáticas ambientais, quando discutidas e introduzidas com metodologias se torna eficaz explorar as várias áreas dessa temática.

Decorrente a essas metodologias que podem ser utilizadas para instigar o interesse dos estudantes nas temáticas ambientais, Santana (2008) relata que as metodologias didáticas utilizadas no ensino para os estudantes, é importante por gerar no alunado o interesse sobre o conteúdo aplicado, desenvolvendo o lado social e crítico.

Por fim, com base nas discussões, observa-se que é importante que esses discentes vivenciem momentos em que sejam ofertados ensinamentos com novas metodologias, onde os mesmos possam ter a experiência de participar de momentos discursivos com temáticas relacionadas à EA. Com base nos resultados obtidos no questionário, a figura 3, demonstra em porcentagem, as metodologias que foram propostas no intuito de observar se os discentes já participaram de aulas utilizando esses métodos lúdicos.

Figura 3: Sobre as metodologias utilizadas no ensino de Educação Ambiental.



Fonte: Autoria própria, 2021.

Na quarta questão, se teve a preocupação de avaliar como os estudantes buscavam acompanhar as temáticas ambientais no seu cotidiano. Com base nos dados coletados,

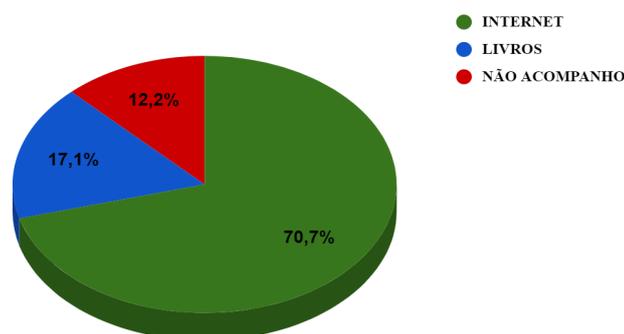


observou-se que a maioria dos estudantes buscam atualizações sobre as temáticas ambientais na internet, onde também foi relatado que, a minoria não procura acompanhar a temática.

Nesse sentido, o resultado é coerente com os estudos de Guedes (2011) onde o mesmo aborda a internet sendo um recurso que está cada vez mais presente no cotidiano do ser humano, como fonte importante para que o indivíduo, trazendo um leque de informações e novas aprendizagens, permitindo a interação com novas pessoas, possibilitando a variedade de novas culturas, visões e realidades, trazendo respostas para diversos problemas.

De acordo com as porcentagens obtidas, observou-se que os discentes têm a preocupação de pesquisar sobre a EA, buscando acompanhar como o meio ambiente está nos dias atuais. O acompanhamento sobre as temáticas ambientais se faz importante pois, segundo Dias (2004) a Educação Ambiental é um processo no qual o indivíduo tomam consciência de novos saberes sobre o meio ambiente, e as problemáticas do presente e futuro do meio em que estão inseridos, tornando-os aptos a saber como corrigi-los de maneira mais eficaz (Dias, 2004, p. 504).

Figura 4: Sobre como os estudantes acompanham as temáticas ambientais.



Fonte: Autoria própria, 2021.

Em seguida, na pergunta seguinte, procurou-se analisar a percepção dos estudantes em relação ao nível de escolaridade que deve começar a ser aplicado à EA. Com a coleta de dados, constatou-se que a maioria dos discentes afirmaram que é importante a inclusão do ensino ambiental no Ensino Fundamental para que seja amadurecida a conscientização da importância dessa temática. Por outro lado, a minoria relatou que é importante introduzir as temáticas ambientais somente no Ensino Superior, relatando que os estudantes teriam a mentalidade mais aguçada para entender as problemáticas do meio ambiente.

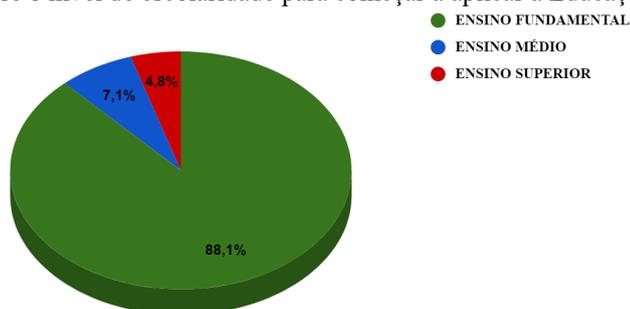
O estudo de Barbosa (2011) aponta que a EA vinculada ao Ensino Fundamental, ajudam na conscientização e preservação, pois a criança aprende logo no início, que precisa-se cuidar



e preservar, para que haja transformações positivas no meio em que estão inseridos, gerando assim um ambiente com recursos naturais.

Portanto, com base no exposto, fica perceptível que os estudantes têm uma visão positiva quanto a introduzir a EA já nas séries iniciais, fazendo com que os mesmos comecem a vivenciá-las desde cedo, as temáticas ambientais. Desse modo, a figura 5 demonstra as respostas coletadas dos discentes frente ao questionamento realizado.

Questão 5: Sobre o nível de escolaridade para começar a aplicar a Educação Ambiental.



Fonte: Autoria própria, 2021.

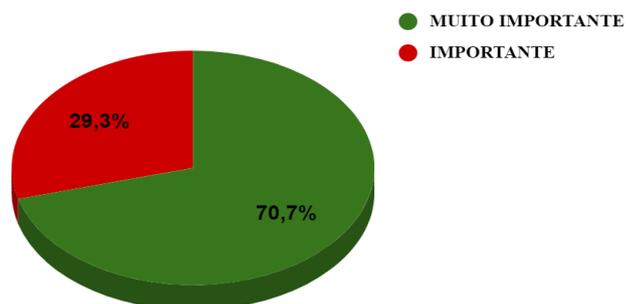
O questionamento a seguir, teve como interesse analisar de acordo com a coleta de dados, a visão dos estudantes sobre a importância de se trabalhar as temáticas ambientais nas disciplinas curriculares da graduação. Com as respostas dos graduandos, observou-se que 70,7% acredita ser muito importante a inclusão em sala de aula sobre assuntos voltados ao meio ambiente e 29,3% expõe que é importante.

Oliveira (2021, p. 7) aborda a visão dos estudantes como, parte deles veem o ensino ambiental como forma superficial, apenas para a conscientização ambiental e outra parte afirma, de uma forma mais aguçada, que a EA é importante para que haja nas pessoas uma conscientização no ambiente escolar e fora deste âmbito, para que todos possam buscar usufruir dos recursos naturais de forma responsável.

Com base nesses estudos, observou-se que a EA é importante em vários âmbitos, por esse motivo, introduzi-los na vivência dos estudantes possa ser uma forma de que os mesmos busquem alternativas para a preservação dos recursos naturais, porém não ficando somente de forma teórica, mas quem possam colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos. Os dados apresentados estão expostos na figura 6.



Figura 6: A visão dos estudantes sobre a importância do Ensino Ambiental.



Fonte: Autoria própria, 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, conclui-se que a Educação Ambiental necessita ser mais discutida em âmbitos educacionais na formação de docentes. Conforme os resultados obtidos, observa-se que quando discute-se a importância do ensino ambiental, todos têm a percepção da significância, porém, falta ainda aplicar na prática as teorias expostas pelos mesmos.

Com a exposição desse trabalho, espera-se que possa ser despertado o interesse de se introduzir com mais frequência a Educação Ambiental nas universidades públicas e privadas, onde visam a formação de docentes engajados nos assuntos sociais.

REFERÊNCIAS

- AUBERT, A. et al. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2018;
- BARBOSA, A.M et al. **A importância da Educação Ambiental na escola nas séries iniciais**. v. 4. n. 1, 2018;
- BRASIL. **Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente. Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. 3ª ed. Brasília: MMA, 2005;
- BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª série**. Brasília: MEC/SEF, 2012;
- CREPALDI, G. D. M. BONOTTO, D. M. B. **Educação Ambiental: um direito da Educação Infantil**. Zero-a-Seis, v. 20, n. 38, p. 375-396, 2018;
- CORTE, D. B et al. **Educação ambiental e universidade: diagnóstico disciplinar para construção de uma política ambiental**. v.1, p 8, 2015;
- DIAS, G. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9 ed. São Paulo: Gaia, 2004;



- GHIRALDELLI J. P. **Educação Física progressista. A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira.** São Paulo: Loyola, 1989;
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999;
- GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia social de rua.** São Paulo: Cortez, 1997;
- GUEDES, T. W. **A utilização da internet para o ensino da educação ambiental.** v.1, p.13, 201;
- GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação.** - Campinas, SP: Papyrus, 1995. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico);
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017;
- MENEZES, I. S. et. al. **Jogo didático como ferramenta para Educação Ambiental no município de Itapetinga (BA).** *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 19-29, dez. 2017;
- OLIVEIRA, M. G.; CARVALHO, L. M. **Os projetos político-pedagógicos dos cursos de Pedagogia e os temas ambientais: o caso das universidades federais brasileiras.** *Perspectiva*, v. 30, n. 2, p. 445-472, 2012);
- OLIVEIRA. A. M. B et al. **Educação Ambiental na visão dos concluintes da Licenciatura em Biologia da Educação a Distância de um dos polos da Universidade Federal do Tocantins/Universidade Aberta do Brasil.** Vol 1, p 7, 2021;
- SILVA, D. G. **A importância da educação ambiental para a sustentabilidade.** 2012. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Danise-Guimaraes-da-Silva.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2021;
- SANTANA, E. M; REZENDE, D. B. **O Uso de Jogos no Ensino e Aprendizagem de Química: Uma Visão dos Alunos do 9o ano do Ensino Fundamental.** XIV ENEQ, 2008;
- TOZONI-REIS, M.F.C, **Formação de Educadores Ambientais e paradigmas em transição.** *Ciência e educação.*](V8, n.1, 2002).



CAPÍTULO 22

UMA PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE METABOLISMO NO EXERCÍCIO FÍSICO

Renata Texeira Gomes de Freitas
Gabriel Castilho Mincolla
Camila Aparecida Tolentino Cicuto

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo desenvolver uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS) com a temática Metabolismo no exercício físico para alunos do Ensino Médio. Essa temática foi explorada a partir dos conceitos: radicais livres, antioxidantes e estresse oxidativo interligando ao exercício físico. Destaca-se que UEPS proposta considerou situações reais, a proposição e a resolução de situações problemas que mobilizam o potencial intelectual dos estudantes. Neste sentido, acredita-se que o produto educacional apresentado neste capítulo auxilie os professores e instituições de ensino interessadas em um material de apoio sobre o metabolismo no exercício físico para as aulas de Química e Biologia através de uma abordagem metodológica centrada no aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de ciências. Metodologias ativas. Ensino centrado no aluno.

INTRODUÇÃO

Historicamente, o Ensino de Ciências da Natureza foi marcado pelo conteudismo e o tecnicismo, atrelado a um aprendizado sem significado (TEIXEIRA, 2003). Como alternativa, as pesquisas da área têm indicado o ensino centrado no aluno como proposta metodológica para permitir que o aluno seja ativo e não passivo e o professor mediador do processo de ensino e aprendizagem. Sobre o ensino baseado na reprodução do conhecimento ou centrado no professor, Moreira (2011a, p.1) argumenta: “O modelo clássico de ensino, consagrado e aceito sem questionamento por professores, alunos e pais e pela sociedade em geral, é aquele em que *o professor ensina, básica e fundamentalmente falando, dizendo aos estudantes o que se supõe que devam saber*”.

Os métodos de ensino centrado no aluno consideram os conhecimentos prévios dos acadêmicos no planejamento da instrução. Além disso, preveem estratégias para que eles possam dialogar e negociar os significados entre si, expondo aos demais colegas sua construção, ainda possibilita que negociem significados e façam críticas em busca do seu próprio saber (MOREIRA, 2011a).

Segundo Souza, Shiguti e Rissoli (2013), as metodologias de ensino centradas no aluno consideram situações reais no planejamento pedagógico com a proposição e resolução de



situações e/ou problemas que mobilizem o potencial intelectual do estudante. O uso destas metodologias no Ensino de Ciências da Natureza tem como pressuposto a formação de sujeitos críticos e capazes de compreender situações cotidianas a partir do olhar da Ciência em uma perspectiva interdisciplinar.

Neste trabalho optou-se pela temática do metabolismo no exercício físico através de uma abordagem interdisciplinar e centrada no aluno por meio das Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS). As UEPS foram propostas por Moreira (2011b) baseada na Teoria da Assimilação da Aprendizagem e Retenção Significativas de Ausubel (2000) e relaciona com outros teóricos como: Novak, Vergnaud, Vygotsky, Gowin e Johnson-Laird.

Moreira (2011b) desenvolveu a metodologia da UEPS, para que seja utilizada por professores considerando situações com significação para os estudantes. Essa metodologia centrada no aluno visa minimizar a aprendizagem mecânica para consolidar uma aprendizagem cada vez mais significativa. O autor organizou algumas etapas que estruturam uma UEPS (MOREIRA, 2011b):

1. Definição do conteúdo a ser estudado dentro das especificidades de cada componente curricular. Essa etapa inclui os aspectos declarativos e procedimentais;
2. Criação de situações problemas que possibilitem o aluno a expor seu conhecimento prévio sobre o tema estudado. O professor poderá utilizar diferentes estratégias para atingir esse objetivo, tais como: mapas mentais e conceituais, situações problemas, questões, debate, etc;
3. Elaboração de uma situação problema introdutória para estimular a discussão de novos conceitos. Esta situação problema deve servir de ponto de ancoragem para o novo conhecimento, mas ainda sem apresentá-lo na íntegra. As situações problemas tem o papel de organizadores prévios do conhecimento com o objetivo dar sentido ao novo;
4. Exposição do conteúdo, considerando o processo de diferenciação progressiva na perspectiva de Ausubel. Essa abordagem consiste no planejamento a partir conceitos mais geral para os mais específicos.
5. Desenvolvimento de elementos mais gerais do conteúdo através de uma síntese estruturada e em níveis crescentes de complexidade. Para a proposição da situação-problema deve-se considerar e promover a reconciliação integrativa. Essa etapa compreende o desenvolvimento de atividades colaborativas a partir da perspectiva do ensino centrado no aluno e da aprendizagem significativa. Neste sentido, o professor poderá conduzir atividades que envolvam a construção de mapas conceituais, diagrama V, experimentos ou outras atividades;



6. A conclusão compreende a continuidade do processo de diferenciação progressiva buscando a reconciliação integrativa considerando as características mais relevantes do conteúdo explorado na UEPS;

7. A avaliação da aprendizagem deve ser formativa e somativa.

8. A avaliação da UEPS consiste na análise do desempenho dos alunos e dos indicativos da ocorrência da aprendizagem significativa (MOREIRA, 2011b).

Desse modo, as etapas mencionadas apresentam processos importantes para um aprendizado significativo, ampliando e reconfigurando os conhecimentos prévios existentes na estrutura mental dos sujeitos.

Nesta perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo desenvolver uma UEPS com a temática Metabolismo no exercício físico para alunos do Ensino Médio.

DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado profissional em Ensino de Ciências pela Universidade Federal do Pampa (FREITAS, 2022). A proposta de Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS) sobre Metabolismo no exercício físico foi apresentada no Quadro 1, considerando os pressupostos de Moreira (2011b). A temática escolhida favorece múltiplas abordagens, visto que possibilita trabalhar vários conceitos científicos de maneira que dialoguem com o cotidiano do estudante.

Quadro 1: Proposta de UEPS com a temática Metabolismo no exercício físico.

Etapas da UEPS	Atividades	Tempo
Situação Inicial	- Elaboração de um mapa mental sobre radicais livres, estresse oxidativo, antioxidantes e exercício físico.	1h30min
Situações Problemas	- Resolução de um roteiro de perguntas com o objetivo de verificar os seus conhecimentos prévios sobre a temática de estudo.	1h30min
Aprofundando Conhecimentos/Revisão	- Exposição dialogada dos conceitos e a utilização de recursos lúdicos para explorar a temática dos radicais livres; - Resolução de problema (grupos) envolvendo os conceitos livres, antioxidantes e exercício físico.	1h30min
Nova situação- problema, em nível mais alto de complexidade	- Atividade em pequenos grupos para construção de um mapa conceitual sobre os conteúdos trabalhados.	1h30min
Comparando mapas	- Desenvolvimento de atividade envolvendo a comparação dos mapas mentais elaborados na primeira aula e os mapas conceituais na aula anterior.	1h30min
Diferenciando progressivamente	- Apresentação de nova situação-problema que consiste na confecção de um cartaz da turma sobre os alimentos que contém antioxidante.	1h30min
Avaliação da aprendizagem na UEPS.	- Resolução de roteiro de perguntas; - Avaliação da aprendizagem somativa e formativa.	1h30min
Avaliação da UEPS	- Avaliação realizada considerando os resultados de aprendizagem obtidos.	

Fonte: Autores (2022).



A situação inicial consiste na elaboração de um mapa mental (individual). Para isso, o professor deve explicar o que é e como se elabora este organizador gráfico, ressaltando que podem ser utilizados desenhos e conceitos em sua estrutura. Os alunos precisam ser instigados a estabelecer relações sobre entre os conceitos: radicais livres, antioxidantes e exercício físico.

Na etapa seguinte, as situações problemas podem ser apresentadas a partir de um roteiro de perguntas, a fim de identificar os conhecimentos prévios dos alunos. As sugestões de perguntas são:

- a) Você já leu ou ouviu sobre Radicais livres? O quê? Se não, qual é a primeira ideia que vem a sua mente a respeito do tema?
- b) Você já leu ou ouviu sobre Antioxidantes? O quê? Se não, qual é a primeira ideia que vem a sua mente a respeito do tema?
- c) Você já leu ou ouviu sobre estresse oxidativo? O quê? Se não, qual é a primeira ideia que vem a sua mente a respeito do tema?
- d) Você acha que há diferença entre exercício físico e atividade física?

No aprofundamento dos conhecimentos, sugere-se a exposição dialogada dos conteúdos e a utilização de recursos lúdicos para explorar a temática dos radicais livres. Além disso, os alunos devem ser separados em grupos para resolverem um problema, conforme sugestão a seguir:

João adora realizar atividades físicas. Ele frequenta a academia de sua cidade três vezes na semana, colocando em prática os exercícios físicos que ele mais gosta, os quais são: aeróbicos e musculação. Estes movimentos requerem bastante energia, força e persistência. Porém, nos últimos treinos, João se sentiu mais ofegante e cansado, dificultando seu desempenho nas séries propostas pelo profissional de Educação Física. O que pode estar influenciando e acarretando um maior cansaço no corpo de João durante o treino? Quais aspectos estão contribuindo para este problema?

Esperava-se que os alunos argumentem sobre o excesso de atividades, que potencializa a produção de radicais livres, ocasionando cansaço e dores articulares.

Na etapa de nova situação problema com nível mais alto de complexidade, sugere-se a realização de um diálogo sobre os conceitos que eles identificaram na situação problema (etapa anterior). Logo após este momento, os alunos se reúnem em pequenos grupos para a construção de um mapa conceitual sobre os conteúdos trabalhados, com a mesma orientação do mapa



mental. Também deve ser realizada uma exposição inicial sobre como construir um mapa conceitual e apresentados alguns exemplos.

Na próxima etapa sugere-se a realização de uma atividade de comparação entre os mapas mentais elaborados na primeira aula e os mapas conceituais da aula anterior. Para isso, os estudantes respondem alguns questionamentos: a) o que mudou no seu mapa? b) você gostaria de fazer mais alguma alteração no seu mapa conceitual?

Para aula integradora final propõe-se que os alunos sejam desafiados a confeccionar um cartaz da turma sobre os alimentos que contém antioxidante. A elaboração deste deve ser mediada pelo professor e o produto exposto na escola para a leitura de toda comunidade escolar.

A avaliação da aprendizagem consiste nos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, nas observações realizadas pelo professor, mapas e, também, pelos questionários envolvendo os conceitos da unidade. Para isso, nesta etapa sugere-se que os alunos respondam um novo questionário, conforme sugestão a seguir:

- a) O que você aprendeu sobre Radicais livres?
- b) O que você aprendeu sobre Antioxidantes?
- c) O que você aprendeu sobre estresse oxidativo?
- d) Cite a diferença entre exercício físico e atividade física?
- e) Paulo percebeu que a picanha que ele comprou para o churrasco (com capa de gordura) estava com cheiro diferente, alteração de cor e sabor (rançosa). Continuando a preparar o churrasco, ele identificou outro problema: seus espetos estavam enferrujados. Que processo(s) químico(s) ocorreu(ram) em cada uma das situações? Argumente sua resposta.
- f) João, todos os dias pela manhã, lê as notícias do seu jornal de preferência. Certo dia, uma das notícias era sobre os principais efeitos dos radicais livres sobre o nosso corpo. A reportagem trazia o seguinte trecho “os principais efeitos dos radicais livres são a perda de peso, envelhecimento celular, dores musculares, doenças auto-imunes e o câncer”. Este trecho da notícia está correto ou há algum equívoco? Argumente sua resposta.
- g) Na mesma reportagem sobre os RL dizia que: “Praticar exercício físico com grande intensidade inibe a produção dos radicais livres”. Este outro trecho da notícia está correto ou há algum equívoco? Argumente sua resposta.
- h) Maria foi à praia tomar banho de sol e acabou pegando uma insolação por não ter



passado protetor solar. Neste caso, houve a formação de radical livre ou antioxidante nas células? Argumente.

i) A alimentação da Maria tem alguma interferência na prevenção de queimaduras solares ou ainda ela pode ter comido algo que contribuiu para intensificar suas queimaduras pelo contato com o sol? Argumente.

Para avaliação da UEPS devem ser considerados os resultados das aprendizagens obtidas e as evidências da aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O produto educacional resultante deste trabalho contempla a temática do metabolismo no exercício físico através do desenvolvimento da metodologia das Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS) proposta por Moreira (2011). Neste sentido, acredita-se que este produto possa auxiliar os professores e instituições de ensino interessadas em um material de apoio sobre o metabolismo no exercício físico para as aulas de Química e Biologia através das UEPS como proposta metodológica centrada no aluno.

Espera-se que pesquisas com este viés educacional incentive novos estudos sobre métodos de ensino na área de Ensino de Ciências da Natureza, através de metodologias inovadoras, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, motivando e estimulando o pensamento crítico e dinâmico.

REFERÊNCIAS

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

FREITAS, R. T. G. Uma proposta didática sobre metabolismo no exercício físico. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Universidade Federal do Pampa, 2022. Disponível em: https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/7257/1/Disserta_final_Renata.pdf. Acesso: 20.jun.2022.

MOREIRA, M. A. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. REMPEC – Ensino, Saúde e Ambiente, v. 4, n. 1, p. 2-17, 2011a. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21094>. Acesso em: 25 ago. 2020.

MOREIRA, M. A. Unidades de enseñanza potencialmente significativas – UEPS. Aprendizagem Significativa em Revista, v. 1, n. 2, p. 43-63, 2011b. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID10/v1_n2_a2011.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.



SOUZA, C. V.; SHIGUTI, W.A.; RISSOLI, V, R, V. Metodologia Ativa para Aprendizagem Significativa com Apoio de Tecnologias Inteligentes. Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE. v. 9, p. 653-658, 2013. Disponível em: <http://www.tise.cl/volumen9/TISE2013/653-656.pdf>. Acesso em: 17 ago.2020.

TEIXEIRA, P. M. M. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento C.T.S. no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em:17 Mar. 2021.

CAPÍTULO 23

EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO ARTICULANDO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: O QUE DIZEM OS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIFESSPA?¹

Larissa Santos Barbosa
Maria Margarete Delaia
Katia Regina da Silva
Camila do Carmo Morais
Carlesom dos Santos Piano

RESUMO

O estágio supervisionado obrigatório é imprescindível na formação inicial das licenciaturas, é o momento dos futuros professores irem à prática experimentarem alguns dos fazeres docentes. Nesse enfoque, esta pesquisa objetivou analisar alguns dos principais resultados que a experiência do estágio supervisionado obrigatório, realizado como atividade que articula ensino, pesquisa e extensão, tem proporcionado ao processo de formação dos graduandos em Licenciatura em Matemática da Famat/ICE/Unifesspa. A linha investigativa foi a qualitativa. A coleta de dados ocorreu através de entrevistas semiestruturadas e observação participante. Os participantes foram 15 (quinze) alunos de 3 (três) turmas de Licenciatura em Matemática, sendo 2 (duas) turmas que ainda estavam em curso e 1 (uma) de egressos. Houve necessidade de buscar algumas informações por meio de análises de documentos. Para fundamentação, foram usados os estudos de diversos autores, como: Delaia e Silva (2020), Aguiar *et al.* (2019), Zimmer (2017), Pimenta e Lima (2011), dentre outros. A partir das análises dos dados obtidos, constatou-se como principais resultados na articulação entre ensino, pesquisa e extensão no estágio, o protagonismo que os estagiários adquirem nessa articulação e as aprendizagens significativas que contribuem para a construção da identidade docente.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio supervisionado obrigatório, ensino, pesquisa, extensão.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é um dos componentes curriculares obrigatórios. É por meio dele que o estagiário deverá imergir na docência, preparando-se para efetivar as práticas de ser/estar professor, inserindo-se na realidade de sala de aula. Assim, estagiar passa a ser muito mais do que ministrar aulas: é inserir-se no espaço escolar, conhecer sua realidade, identificar e diagnosticar seus problemas, planejar, intervir, instigar a aprendizagem dos alunos, dentre outros.

¹ Artigo oriundo da bolsa de Iniciação Científica intitulada “Estágio supervisionado obrigatório como atividade que articula ensino, pesquisa e extensão: analisando os resultados das experiências realizadas pela Famat/ICE”, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), apoiada e fomentada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



Nesse contexto, está inserido o curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Matemática (Famat), do Instituto de Ciências Exatas (ICE), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Esta unidade acadêmica apresenta em seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC) as diretrizes para o estágio supervisionado obrigatório, estabelecendo que seu início deve ser no quinto período do curso e realizado em escolas de educação básica, ocorrendo em 4 (quatro) períodos, denominados Estágio I, Estágio II, Estágio III e Estágio IV, possuindo 102 (cento e duas) horas cada um.

O estágio na Famat tem buscado atender aos princípios norteadores do estágio supervisionado obrigatório na instituição, que são: “articulação da formação acadêmica com o exercício profissional; efetiva participação do aluno em situações reais de trabalho e fortalecimento da integração entre ensino, pesquisa e extensão” (Unifesspa, 2014). É importante que o estagiário reconheça e seja inserido em um contexto em que o tripé ensino-pesquisa-extensão seja vivenciado (DELAIA; SILVA, 2020). Vale ressaltar que as autoras afirmam que os estagiários “[...] como futuros professores, precisam construir seus saberes pedagógicos e sua identidade profissional através da mobilização e integração dos saberes pedagógicos provenientes das vivências práticas do contexto escolar e de sólida formação teórica” (DELAIA; SILVA, 2020, p. 100).

Dada a relevância dessa temática para o contexto da formação inicial, nesta pesquisa objetivou-se analisar alguns dos principais resultados que a experiência do estágio supervisionado obrigatório, realizado como atividade que articula ensino, pesquisa e extensão, tem proporcionado ao processo de formação dos graduandos em Licenciatura em Matemática da Famat/ICE/Unifesspa.

A FORMAÇÃO INICIAL E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A formação do professor iniciada nas licenciaturas é um processo que implica em aprendizados e vivências para o exercício da docência. Para Andrade (2012, p. 15), é preciso levar em conta a “[...] escola, os elementos que a caracterizam, os fatores internos e externos que nela atuam e, principalmente, o impacto que esses fatores têm no andamento das práticas sociais estabelecidas em cada contexto”. Pois, é no ambiente escolar que os graduandos têm suas primeiras experiências da prática docente.



Além disso, analisar e refletir sobre a formação inicial é imprescindível e deve ser realizado não somente pelos docentes dos cursos de licenciatura, mas também pelos graduandos. As licenciaturas são

[...] espaço privilegiado, no qual o acadêmico insere-se em processos que lhe permitem a formação de conceitos sobre sua ação docente e sobre o que ele compreende como ensino. Tais concepções elaboradas também durante a graduação orientarão a prática educativa e, por isso, faz-se necessário, durante a licenciatura, a construção de conhecimentos que possibilitem ao egresso estabelecer posicionamentos críticos em relação às práticas estabelecidas (MACKEIVICZ, 2017, p. 16).

Gatti (2016, p. 167) ressalta que a “[...] educação se produz em processos interpessoais nos quais a identidade profissional e a profissionalidade (condições de cada docente para o exercício do seu trabalho) ocupam posição central”. É no percurso da formação e com as diferentes experiências que os futuros professores vão se construindo enquanto profissionais. Nessa perspectiva, o estágio supervisionado obrigatório, na área da Matemática, é crucial para estreitar a relação das teorias estudadas durante o curso com a prática, provocando no estagiário a reflexão sobre as interrelações e limitações de cada uma delas.

Para Pimenta e Lima (2011), as experiências internas e externas da universidade colaboram na construção profissional docente. No estágio é possível que fique mais aparente o desenvolvimento da identidade dos estagiários, uma vez que podem ser colocados como protagonistas dessa vivência. Vale frisar que o desenvolvimento de estágio com o formato “[...] de projetos de pesquisa, de interação e de intervenção mostra-se como um caminho teórico-metodológico que possibilita a concretização dos fundamentos e objetivos do curso: proceder a formação entre o processo formativo e a realidade no campo social” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 219). É preciso ainda, segundo as autoras, sempre (re)planejar e refletir sobre ele e suas ações.

Em vista disso, Aguiar *et al.* (2019, p. 77) ressaltam que “[...] para que os estágios de observação e regência ultrapassem o campo da simples visita e do fazer por fazer eles precisariam ser mais densamente analisados e compreendidos”. A pesquisa associada com o ensino pode ser um caminho para buscar atingir um fim, a análise e a reflexão das práticas do estágio.

O estágio, para Zimmer (2017, p. 12), está “[...] cada vez mais tomado como objeto de investigações sobre a formação docente, visando discutir dois âmbitos intrínsecos aos cursos em que esta se desenvolve: o da pedagogia e o das licenciaturas”. Nesse viés de pesquisa no estágio, a extensão também se faz essencial nesse processo para “[...] identificar as necessidades



de conhecimento da sociedade e promover a formação social dos discentes” (ALMEIDA, 2018, p. 18). Além disso, o estágio é um “espaço” formativo que possibilita essas articulações intrínsecas a formação da docência em Matemática.

O CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, considerando que, de acordo com Ludke e André (2011), ela possibilita a imersão na realidade pesquisada, procurando, por meio de uma descrição mais aprofundada, captar os significados dos resultados obtidos. Também pela combinação das pesquisas descritiva e explicativa, pois tal como Gil (2002), elas estabelecem uma relação de complementaridade e continuidade entre si. O autor esclarece que, a pesquisa explicativa pode ser decorrente de uma pesquisa descritiva à medida que a “identificação de fatores que determinam o fenômeno exige que este esteja suficientemente detalhado” (GIL, 2002, p. 43).

Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, observação participante e análises de documentos que normatizam o estágio supervisionado obrigatório na Famat, bem como o seu funcionamento nas escolas. A observação participante foi realizada ao longo do desenvolvimento do projeto de pesquisa: “Estágio supervisionado obrigatório como atividade que articula ensino, pesquisa e extensão: analisando os resultados das experiências realizadas pela FAMAT/ICE”, realizado em parceria – ou ao longo – das ações de estágio nas escolas campo no período de 2019 a 2020. Vale salientar que a bolsista do projeto e a coordenadora são também professora e estagiária da proposta de Estágio que deu origem à esta pesquisa.

O *locus* da pesquisa foi a Unifesspa e contou com 9 (nove) participantes. Para melhor distribuição e análise dos dados coletados, os participantes foram organizados em dois grupos, a saber: alunos da turma do curso de Licenciatura em Matemática da Famat que cursaram disciplinas de Estágio como atividade que articula ensino, pesquisa e extensão (ingressantes em 2016 e 2017) e egressos que cursaram a disciplina de Estágio IV nesse mesmo enfoque (ingressantes em 2015/egressos em 2018). Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e neste artigo serão identificados com nomes fictícios, visando garantir os princípios éticos.

Os dados desta pesquisa foram coletados no período de agosto de 2019 a junho de 2020. Para analisá-los, foi tomada a análise de conteúdo defendida por Minayo (2009, p. 26), pois ela diz que “por fim, temos que elaborar o tratamento do material recolhido no campo,



subdividindo-se no seu interior em: a) ordenação; b) classificação; c) análise propriamente dita”. Para fundamentação e discussão dos resultados, foram utilizados alguns autores que pesquisam a temática, tais como: Delaia e Silva (2020), Aguiar *et al.* (2019), Zimmer (2017), Gatti (2016), Pimenta e Lima (2011), entre outros. Os principais resultados alcançados por meio da pesquisa serão apresentados a seguir.

ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

Os resultados da pesquisa serão apresentados em duas seções: a primeira refere-se ao desenvolvimento e organização do estágio supervisionado obrigatório e a segunda está voltada para os dizeres dos estagiários e egressos participantes da pesquisa.

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO SUPERVISIONADO COMO ATIVIDADE QUE ARTICULA ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Em cursos de graduação de licenciatura, as práticas docentes são vivenciadas com maior propriedade nas disciplinas de estágio supervisionado obrigatório. Porém, há um indicativo de que nessas disciplinas “[...] a prática do estágio curricular supervisionado é concebida como imitação de modelos, em que a aprendizagem da profissão ocorre a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática” (BRANCATTI, 2018, p. 20). No entanto, observou-se que o estágio do curso de Licenciatura em Matemática da Unifesspa tem apresentado e desenvolvido uma proposta que busca a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no estágio supervisionado.

A observação participante das ações de estágio permitiu observar que, a princípio, os estagiários foram informados pelos professores de estágio sobre qual escola pública iriam atuar e qual a etapa da educação básica (ensino fundamental ou ensino médio). De posse dessa informação, eram encaminhados à escola onde iriam desenvolver as atividades para conhecerem os profissionais e o ambiente físico da escola campo.

Ao retornarem para a universidade, os estagiários elaboram atividades com conteúdos matemáticos, contendo questões contextualizadas, relacionadas ao cotidiano e às cinco unidades temáticas (Números, Álgebra, Grandezas e medidas, Geometria e Probabilidade e estatística) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo dessas atividades foi fazer o diagnóstico para identificar e analisar as principais dificuldades demonstradas pelos alunos de uma escola pública relacionadas aos conteúdos matemáticos.



Além desse diagnóstico, foi observado, também, que foram elaboradas, aplicadas e analisadas entrevistas semiestruturadas para docentes, coordenadores pedagógicos e gestores da escola campo de estágio, com o intuito de conhecer sobre: i) o ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos, sob a ótica dos discentes; ii) as metodologias de ensino abordadas por professores de matemática e; iii) a ótica do coordenador pedagógico em relação às dificuldades dos alunos, bem como da gestão da escola. As entrevistas foram elaboradas, sendo acompanhadas e orientadas pelos professores de estágio da universidade, e as perguntas objetivaram atender às necessidades dos conhecimentos dos estagiários.

Vale ressaltar que foram elaborados questionários, porém destinados somente aos alunos, com perguntas que possibilitavam ao estagiário: i) identificar o público com o qual iria trabalhar; ii) a vivência do aluno no ambiente escolar; iii) a dedicação do aluno no estudo da matemática; iv) o grau de dificuldade com conteúdos matemáticos, na visão do aluno; v) o índice de aprovação e reprovação e possíveis motivos para reprovação nessa disciplina; e vi) compreensão da influência positiva e/ou negativa do gosto pela disciplina de Matemática na vida do aluno.

Foi possível constatar que ter o conhecimento de todas essas informações, de acordo com Delaia e Silva (2020), ajudou o estagiário a planejar suas futuras ações perante esses sujeitos, como fazer as abordagens metodológicas, desenvolvendo, assim, um pensamento reflexivo e criativo.

Além dos instrumentos citados, a professora de estágio orientou para a elaboração e utilização de outro instrumento, que foi a observação, que é realizada no momento da aplicação das atividades de diagnóstico. Percebeu-se que esse instrumento foi de suma importância para a pesquisa e quando se trata da identificação de dificuldades dos alunos em conteúdos matemáticos é essencial, pois através dela é possível que os estagiários percebam: a forma com que os alunos se dedicam em resolver as atividades propostas, se fazem com atenção ou não e se compreendem o objetivo dos estagiários estarem presentes naquele momento. Observou-se que os graduandos começaram a se questionar sobre quais práticas metodológicas iriam utilizar com aqueles alunos.

Posteriormente, os graduandos foram encaminhados à(s) escola(s) para aplicá-los. Na sequência, foram conduzidos aos próximos passos que foram a tabulação e análise dos dados obtidos por meio das atividades de pesquisa. Isso foi feito em sala de aula, na universidade, e serviu para subsidiar uma proposta de intervenção. Foi possível perceber que os graduandos,



além de buscarem conhecimentos em referenciais teóricos sobre o assunto, também discutiam os dados para fazerem as análises. Constatou-se a importância desse momento e envolvimento dos alunos/estagiários, considerando que “o processo de reflexão, como forma de superar dicotomia entre o pensar e o fazer, proporciona o desenvolvimento do pensamento crítico, elemento facilitador de estratégias para o pensar autônomo diante do conhecimento” (PAES, 2017, p. 39).

Com base nos resultados das pesquisas analisadas, foram iniciados o planejamento e a elaboração de ações para intervenção nas escolas. Ou seja, os estagiários iniciaram a realização das ações de extensão, um dos tripés da universidade.

A formação docente dos estagiários perpassa a vivência no ambiente de seu iminente ofício e o contato com os alunos e com a gestão escolar. Nesse processo, são instigados a tornarem diversos aspectos da escola em objetos de reflexão, dentre eles: i) o funcionamento da escola; ii) como se deu a interação entre professor e escola; iii) professores de disciplinas diversas; iv) envolvimento dos alunos com projetos da escola; v) as parcerias que a escola possui para colaborar com o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, entre outros. Todos esses pontos são importantes para formação inicial, pois é nesse contexto que o futuro professor começa a se inserir de forma reflexiva em sua futura prática pedagógica.

Os estagiários elaboraram questões contextualizadas com o foco em conteúdos constatados de maior dificuldade e, ainda, dinâmicas com recursos manipuláveis e audiovisuais, e *softwares* diversos do Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) do curso de Licenciatura em Matemática. Foi perceptível que o LEM possui uma variedade de recursos além de ser um local de “[...] criação e desenvolvimento de atividades experimentais” (LORENZATO, 2006, p. 6), que podem ser utilizados em vários níveis de ensino, seja nos ensinos fundamental, médio ou mesmo na graduação. A partir das observações dessas ações, foi notório que a proposta do estágio desenvolvida nessa perspectiva busca fazer com que os alunos das escolas públicas desenvolvam afinidade pela matemática.

Os estagiários foram unânimes em afirmar que possuem conhecimentos sobre o uso do LEM e sempre que possível o utilizam em suas atividades de estágio, criando novas abordagens metodológicas e um ambiente favorável de aprendizagem.

Nesse contexto, é imprescindível destacar que, de acordo com Silva (2014, p. 69), o Laboratório “[...] pode ser visto como um espaço constante de formação, de energia lúdica e promoção de práticas que favorecem a construção da identidade docente, pois permite ao



docente repensar constantemente a sua prática pedagógica”. Dessa forma, ele mostra-se relevante na formação desses futuros professores, uma vez que pode influenciar nas escolhas e abordagens de suas futuras práticas pedagógicas.

No entanto, foi possível observar que o laboratório em questão possui algumas limitações quanto ao seu acervo, pois, embora seja amplo, ele ainda não é suficiente para atender a demanda que possui, principalmente no que diz respeito às atividades de estágio onde são atendidos níveis fundamental e médio. E como os estagiários são orientados a enfrentar essas limitações? Percebeu-se que, quando estes não encontravam recursos para satisfazer os objetivos do planejamento de suas atividades, eram conduzidos pelos professores de estágio a usarem de sua criatividade, além da pesquisa, para elaborarem, adaptarem ou mesmo buscarem obter recursos como materiais manipuláveis e *softwares* para alcançarem o objetivo traçado em suas práxis.

Diante do exposto, verificou-se a relevância dos professores de estágio no processo de articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Eles compartilharam e ensinaram saberes necessários à execução das atividades propostas pelas ementas das disciplinas e, também, aquelas que propiciam noções mais abrangentes de conteúdos pedagógicos e matemáticos e que já foram estudadas em disciplinas anteriores.

Essas posturas foram observadas desde as primeiras aulas das disciplinas. Os docentes, em suas primeiras aulas, explanavam todos os conceitos orientadores para o entendimento da disciplina nessa articulação entre ensino, pesquisa e extensão, por exemplo: tipos de pesquisa; instrumentos; formas de elaborar entrevistas; identificar, sistematizar, tabular e analisar os resultados. Os estagiários sempre que tinham oportunidade questionavam seus professores, principalmente na busca por aportes teóricos para analisar os dados coletados na pesquisa.

A busca de dados para as pesquisas, geralmente norteadas pelo tema sobre as principais dificuldades em conteúdos matemáticos do ano e nível escolar específicos, propulsionou um processo de autoconhecimento e autorreflexão pelos estagiários sobre seus próprios conhecimentos. Os estagiários constataram suas próprias dificuldades nos conteúdos que são base para seu curso. Isso é preocupante, uma vez que deveriam ter domínio sobre esses assuntos que estudaram nos ensinamentos fundamental e médio. E o mais agravante é que, quando cursam o primeiro estágio, a maioria das disciplinas retomam e/ou abordam conteúdos básicos da etapa da educação anterior, que já foram estudadas por eles nos primeiros semestres letivos do curso de Matemática.



Os desdobramentos dessa dicotomia criada pela demanda do estágio de ensino de conteúdos matemáticos que os próprios estagiários não dominam, resvala em questões que os instigam e impelem: como investigar as principais dificuldades em conteúdos matemáticos da educação básica e, posteriormente, planejar intervenções que contribuam para a melhoria desse problema nas escolas públicas, se, em sua maioria, os próprios estagiários no decorrer do percurso constataram que eles também possuem dificuldades?

Constatou-se que os professores de estágio se preocupavam muito com essa questão, pois é preciso preparar e verificar primeiramente se os estagiários possuem domínio dos conteúdos que serão planejados e desenvolvidos nas ações de intervenção.

Nessa perspectiva, os professores responsáveis pelos estágios realizaram parcerias e interações com professores do próprio curso, porém da área específica dessa ciência exata. Essa parceria, ao que foi possível perceber, permitiu que o professor da área específica da matemática, primeiramente, averiguasse a dominação desses saberes de forma individual, fazendo com que cada aluno apresentasse para ele e para a turma uma aula sobre os conteúdos. Na apresentação, o docente também realizou correções, além de dar sugestões de melhoria para desenvolverem as aulas. Ocorreu aqui a preparação de conteúdos matemáticos a serem ensinados e a forma como desenvolvê-los junto aos alunos da educação básica nas escolas que são campos de estágio.

A presença do professor de disciplinas específicas de conteúdos matemáticos no ambiente de estágio potencializa o estágio e favorece a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Os estagiários adquirem mais confiança, tiram dúvidas pertinentes e socializam suas principais perspectivas sobre o assunto. Convém ressaltar que, no planejamento das ações, o docente de disciplina específica acompanhou atentamente as discussões em sala e, inclusive, proferiu sugestões de como realizar abordagens metodológicas, assim como quais os melhores recursos a serem utilizados nessa perspectiva.

Quanto à execução das ações nas escolas públicas, os principais resultados constatados foram em relação à ausência de espaços disponíveis para a realização das ações nesses ambientes. Nesse sentido, foi possível observar que, na maioria das vezes, os graduandos precisavam adaptar suas atividades ao ambiente que a escola proporcionava, assim como os recursos de que ela dispunha.

Observou-se, ainda, que os estagiários procuraram realizar um atendimento mais individualizado possível na execução de suas ações. Nessas condições, os alunos do ensino



básico muitas vezes adquirem confiança para expor suas dificuldades e realizar perguntas. Nesse enfoque, ao buscarem esse tipo de atendimento, eles podem perceber quando um estudante não compreendeu o conteúdo abordado na atividade e, desse modo, com essa percepção e cooperação, eles podem mudar/adaptar a abordagem metodológica que haviam planejado para a aula.

Constatou-se, ainda, por meio de análises de documentos que regulam o estágio e sua execução, que as escolas públicas de Marabá (Pará) têm buscado cada vez mais a Famat (Unifesspa) enviando ofícios com solicitações de ações de estágio. Isso reafirma, então, a possível eficácia do estágio nessa articulação entre ensino, pesquisa e extensão, no que tange não somente à formação acadêmica dos graduandos, mas também no aprendizado de alunos das escolas públicas.

DIZERES DOS ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIFESSPA ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS NESSE PROCESSO

Foram analisadas respostas de estagiários das turmas 2016 e 2017 do curso de Licenciatura em Matemática. Desse modo, pôde-se constatar que a maioria dos estagiários possuíam expectativas e curiosidades de como é, na prática, o exercício da profissão docente, como se dá a relação com os alunos e quais são os desafios a serem enfrentados na atuação como professor de Matemática.

Percebeu-se, a partir das falas dos entrevistados, que se destacaram três grupos de estagiários com diferentes expectativas: i) os que buscavam no estágio adquirir novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem de conteúdo matemático, bem como estratégias de ensino voltadas a diferentes faixas etárias de alunos, níveis escolares e formas para contribuir com a educação no local em que estavam inseridos; ii) os que afirmaram ter segurança e domínio dos conteúdos matemáticos a serem abordados no estágio, mas que afloravam em si apreensão, receio e preocupação em como seria a relação com os alunos e; iii) os que se surpreenderam positivamente com as práticas de estágio, pois suas expectativas eram de que o estágio fosse apenas observar as práticas docentes e depois fazer o mesmo com as turmas de alunos, ou que seria desagradável e exaustivo.

Dando enfoque aos estagiários que se surpreenderam com as práticas de estágio supervisionado obrigatório que articulam ensino, pesquisa e extensão, foi possível notar que o estágio propiciou um novo olhar sobre a educação, sobre a profissão docente e até mesmo



contribuiu para descobertas sobre si. Isso foi possível verificar na fala de Samuel (2020): “antes do estágio, achava que ele seria enfadonho, cansativo e não me via exercendo o magistério e dando aulas. Ao iniciá-lo [...] obtive outra percepção e um desejo de lecionar que antes não tinha”.

É importante registrar que a pesquisa revelou que alguns estagiários tinham perspectivas negativas do estágio, o que pode ser justificado pelo fato de trazerem experiências a partir do que vivenciaram ao longo de sua trajetória escolar. No entanto, a pesquisa indicou que, após iniciar a disciplina, os estagiários se surpreenderam com o desenvolvimento das práticas, inclusive as experiências vividas fizeram com que reafirmassem, para muitos, a escolha e a vontade de atuar na docência, pois, segundo eles, o estágio nessa modalidade oportuniza a atuação com a autonomia para se expressarem e interagirem com os alunos, tendo liberdade para mediar a forma como o conhecimento será desenvolvido com os discentes.

Nessa proposta, os estagiários afirmaram que faziam parte de todo o processo, inserindo-se e contribuindo com a comunidade escolar. As variações de expectativas que foram expressas pelos entrevistados revelaram-se importantes para o processo de ensino e aprendizagem na formação docente.

Por meio de acompanhamento e observação das aulas, constatou-se que os estagiários das turmas 2016 e 2017 já iniciaram as disciplinas de estágio nesse formato. Dessa forma, foi possível perceber que demonstraram possuir dificuldades maiores em desenvolver as atividades descritas na ementa da disciplina no Estágio I do que nos outros estágios. Isso se justifica porque no referido Estágio a maioria dos alunos têm o primeiro contato com a pesquisa e extensão, isto é, muitos deles ainda não sabiam selecionar os instrumentos de pesquisa e como era a extensão, por exemplo. Esse impasse que ocorreu com os referidos alunos, aconteceu de forma similar com os professores de estágio, mas em relação a terem de ensinar conteúdos de pesquisa. Por exemplo, os professores precisaram ensinar para a maioria dos alunos como observar os sujeitos da pesquisa, selecionar, elaborar e aplicar os instrumentos, analisar os resultados, buscar referenciais teóricos, entre outras ações inerentes à pesquisa. Para os professores, ao que foi possível notar, os estágios posteriores ficam mais fáceis de serem conduzidos, porque os estagiários já possuíam esses tipos de saberes.

Os entrevistados, ao serem questionados sobre a forma como ocorre a relação entre ensino, pesquisa e extensão no estágio, destacaram exemplos de onde cada uma dessas ações estaria presente. Segundo eles, foi possível verificar que o ensino está presente em todas as



fases do estágio, a pesquisa se materializa na elaboração de entrevistas semiestruturadas e atividades diagnósticas, com o intuito de identificar as principais dificuldades dos alunos da escola, observações, tabulação e análises dos dados com referencial teórico. Esses instrumentos de pesquisa são os que embasam o planejamento das ações na escola.

Quanto à extensão, os estagiários ressaltaram que está na saída da universidade para as escolas, na realização das ações de intervenção. George (2020) expressou compreensão pelo papel da ação extensionista ao falar das contribuições que são realizadas na escola através dela, uma vez que “[...] atingimos diretamente a sociedade, mostramos que é possível o aluno compreender mais facilmente a matemática e que o professor pode ter conhecimento das maiores dificuldades dos alunos [...] a extensão atua de forma riquíssima nesse contexto”. Helena (2020) e Lara (2020) concordaram e acrescentaram que os resultados desse processo são transformados em trabalhos científicos, participações em eventos internos e externos da Unifesspa e relatórios de estágio.

Os graduandos percebem e vivenciam através do estágio a tríade que é a base da universidade pública brasileira: ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, ficou evidenciada a importância e amplitude que tem o estágio supervisionado, ou seja, através das ações dos estagiários, professores de estágio e parceiros desse processo, ele vai além da formação de professores de Matemática, atinge a comunidade que está em volta ao campus universitário e as aprendizagens de conteúdos matemáticos pelos alunos. Em paralelo, essas experiências levam os estagiários a serem graduandos críticos com a realidade e mostra-lhes como tratar os resultados que vão obtendo, conduzindo-os, assim, a outras vivências dentro e fora da universidade.

Quanto às experiências vivenciadas no estágio no que tange à relação com a equipe gestora da escola onde foi realizado o estágio, os entrevistados, unanimemente, afirmaram que foram muito bem recebidos. Destacaram a importância da cooperação entre estagiários e gestores para o bom desenvolvimento das atividades planejadas na universidade. E que a equipe escutava com atenção suas propostas de ações a serem executadas no ambiente escolar, assim como propiciaram condições para que elas pudessem acontecer. Esse resultado positivo pode ser justificado, porque os gestores acreditam na eficiência da contribuição que os estagiários podem proporcionar ao ensino e aprendizagem dos alunos da escola.

A maioria dos estagiários ressaltou a importância de ter esse profissional como parceiro nas atividades de estágio e que isso acontece porque, além de os estagiários socializarem



diretamente com o professor as suas ideias e propostas, eles também escutam os posicionamentos do docente. E, assim, há uma adaptação de ideias das partes envolvidas, o que se constitui em um planejamento de práticas a serem executadas no ambiente escolar e em uma importante parceria. No entanto, alguns estagiários ressaltaram que nem sempre há uma parceria positiva de forma imediata. Às vezes, segundo eles, se deparam com professores que expressam resistência pela presença deles na escola, mas que ao buscarem inserí-los no planejamento e execução das atividades, essa situação é revertida para uma parceria.

Importante frisar que é fundamental que os estagiários tenham uma parceria positiva com gestores, coordenadores e professores de Matemática da escola campo de estágio para que o ensino e a aprendizagem dos alunos da escola sejam mais eficientes e, assim, os resultados poderão ser positivos ao final das atividades desenvolvidas na escola e os objetivos alcançados. O compartilhamento de informações desses profissionais atuantes na área da educação, que possuem mais experiências, tende a oferecer aprendizagens riquíssimas quanto à formação desses futuros professores. Além disso, os professores, principalmente, os que fazem parcerias com os estagiários, também adquirem saberes novos sobre diferentes abordagens metodológicas de conteúdos matemáticos.

Em relação aos alunos das escolas onde ocorreram os estágios, os entrevistados afirmaram que foi possível construir uma boa relação com eles. E, ainda, que nas ações de estágio procuraram formas de ensinar conteúdos matemáticos utilizando recursos diversos para que as ações ficassem mais dinâmicas e prazerosas. E, também, um atendimento de forma mais individual possível. Com isso, segundo os estagiários, era possível perceber um grande interesse por parte dos alunos em aprender os conteúdos abordados e, por isso, transpareciam com mais facilidade e clareza suas dificuldades de aprendizagens. Para alguns entrevistados, foram experiências emocionantes que marcaram suas trajetórias de formação docente e, além disso, uma oportunidade para desenvolverem sua criatividade enquanto professor, pois em alguns momentos relataram que tinham que adaptar o que havia sido planejado na universidade. Os alunos da escola campo de estágio ganham na aprendizagem ao ter as aulas do professor de Matemática e as atividades e oficinas com os estagiários, que muitas vezes trazem outras visões de perceber o conteúdo matemático.

Quanto às ações inerentes à prática docente, são tidas pelos entrevistados como desafiadoras e que, algumas vezes, trazem consigo sentimentos como o de insegurança, uma vez que aplicam na prática saberes sobre o exercício da sua futura profissão. Essas ações são, também, para eles uma oportunidade de se enxergarem como profissionais em atuação e de se



autoavaliarem em relação ao comportamento em sala de aula e às metodologias de ensino e aprendizagem que são utilizadas.

Quanto à relevância do estágio para os cursos de formação inicial de professores, os entrevistados afirmaram que essa disciplina é fundamental nesses cursos por proporcionar que os estagiários conheçam e vivenciem a profissão de professor de Matemática. O estágio, de acordo com os entrevistados, proporciona vivenciar várias situações da realidade de um profissional atuante na área e que, por isso, é possível aprender variadas formas de ensinar, como o uso de recursos concretos, assim como de investigar as dificuldades dos alunos para, a partir daí, traçar um planejamento de ensino. Para Anita (2020), é “[...] durante o estágio que tudo o que vem sendo aprendido na sala de aula, na universidade, ganha vida”.

A partir dos dizeres dos estagiários, no estágio é possível visualizar, aprender e desenvolver meios diversos de como ensinar matemática para diferentes faixas etárias de alunos, e que por estarem sujeitos a diversas situações, podem desenvolver, ainda, uma intimidade com a profissão de professor na prática, tendo em vista que a “[...] atividade de ensino se constitui como objeto da atividade de aprendizagem da docência” (MEDRADO, 2019, p. 40).

DIZERES DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIFESSPA ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS NESSE PROCESSO

Foram analisadas entrevistas semiestruturadas que objetivaram ter conhecimento sobre como ocorreu esse processo de ensino tão importante para a formação docente, que podem ser sintetizadas em dois aspectos a seguir:

- Quanto às principais contribuições das atividades de estágio aos alunos da escola campo de estágio, foi possível perceber que estão relacionadas diretamente ao aprendizado de conteúdo matemático desses alunos. Os entrevistados destacaram que, quando realizavam o estágio nas escolas, especialmente nos Estágios III e IV (que são os últimos), fizeram uso de recursos do LEM para abordar conteúdos como geometria, por exemplo. Colocavam-se à disposição para questionamentos durante a execução das atividades, bem como levavam propostas diferentes que acrescentavam no conteúdo abordado em sala pelo professor de Matemática e mostravam aos alunos outras formas de enxergar a matemática. Com isso, segundo eles, a presença deles em sala de aula já era uma novidade para os alunos, pois mudou o clima do ambiente da sala.



Nesse aspecto, os graduandos de licenciatura, no percurso de sua formação, acumulam diferentes saberes voltados para a sua formação docente e, no estágio, é possível colocar vários desses conhecimentos na prática docente. Diante disso, foi possível confirmar que os egressos, principalmente nos Estágios III e IV, buscaram levar para as atividades na escola estratégias de ensino diferentes daquelas que eles haviam observado na escola, o que é fundamental para a sua formação docente, uma vez que, nesse processo, acredita-se que desenvolveram novos olhares ao pesquisarem formas de promover um ensino de conteúdo matemático diferente da realidade cotidiana dos alunos.

A vivência dos alunos egressos pode ter possibilitado experiências significativas na aprendizagem dos estudantes da escola, pois a vivência dos conteúdos associada ao material concreto pode melhorar a sua compreensão.

- Sobre a principal aprendizagem que teve depois da vivência dos estágios na graduação, Alice (2020) confirmou que o “[...] professor não sabe de tudo, sempre tem que estar buscando conhecimentos novos no decorrer de sua carreira”. Já Luísa (2020) e Vitor (2020) ressaltaram que o aprendizado que ficou foi em relação a como deve agir um professor de Matemática em sala de aula, como identificar as dificuldades dos alunos e que o ensino de matemática pode ser feito de diferentes formas. É preciso compreender, complementa Lucas (2020), que no “[...] processo de aprendizagem do aluno contam inúmeros fatores, desde o processo estrutural da escola até fatores psicológicos. E esses fatores estão ligados a sala de aula e a fatores externos como o grupo familiar e de amigos”. A partir desses relatos, foi possível inferir que os estagiários compreenderam que, se o professor conhece a realidade dos alunos, ele pode conseguir mediar o conhecimento com mais facilidade e elaborar estratégias eficientes para que isso ocorra.

Percebeu-se que o estágio proporcionou aos egressos uma percepção mais analítica do ensino, da aprendizagem e dos fatores que fazem parte desse processo. Isso é muito importante no percurso formativo, pois ao professor cabe observar, adaptar e aprimorar os conhecimentos adquiridos com as novas realidades que a humanidade vivencia constantemente, isto é, buscar metodologias de ensino que aproximem os alunos da aplicação concreta dos conteúdos matemáticos, pois a “[...] condição de pesquisador, assumida pelo docente, permite observar o cotidiano com um novo olhar” (AGUIAR *et al.*, 2019, p.78). Por isso, é importante conhecer o ambiente que os alunos vivenciam para deixá-los mais próximo da matemática.



Vale ressaltar que todos os egressos entrevistados estão atuando como docentes em Matemática nos ensinos fundamental e médio. Nessa perspectiva, Vitor (2020) relatou que no período de observação do estágio ele percebeu que “[...] algumas vezes o profissional tende a mecanizar a aula, começa a repetir a mesma coisa todo dia, mesmo sendo um assunto diferente”. Ressalta-se que o termo “mecanizar” que Vitor utilizou em sua fala, segundo ele, diz respeito à rotina de atividades que são abordadas para explorar os conteúdos. Ele relatou, ainda, que devido a essa observação, busca em suas aulas dinamizar as abordagens metodológicas, pois acredita que, assim, os alunos despertam novos olhares para a Matemática.

As egressas Luísa (2020) e Alice (2020) afirmaram que o estágio lhes proporcionou um posicionamento mais investigativo quanto ao ensino e aprendizagem de conteúdo matemático, para que possam intervir nas dificuldades dos seus alunos e, assim, contribuir com a aprendizagem deles. Luísa (2020) deixou explícito que esse posicionamento tem proporcionado resultados positivos para sua atuação como docente.

A partir dos resultados desse grupo de sujeitos pesquisados, constatou-se que o estágio nessa modalidade tem possibilitado a criação de um ambiente de pesquisa e estimulado que os estagiários se tornem críticos diante da realidade em que são inseridos. Dessa forma, tem contribuído para a formação de professores investigativos do ensino da Matemática.

APONTAMENTOS FINAIS

Os resultados das entrevistas, observações e análise documental realizadas nesta pesquisa, possibilitam inferir que o estágio nesse formato possibilita que o ensino e a aprendizagem estejam presentes no ambiente universitário e fora dele, nas escolas. Além do ensino, a pesquisa e a extensão também se fazem presentes durante todo o processo, o que faz com que haja uma importante interligação entre a tríade universitária que é vivenciada por todos os envolvidos, contribuindo para a ampliação do conhecimento.

Nessa relação, os estagiários podem ser considerados como protagonistas do estágio, tornando-se estagiários pesquisadores de Licenciatura em Matemática na educação básica do município onde residem, compartilhando as experiências que são vivenciadas e os resultados da pesquisa e da extensão nos eventos locais, regionais e nacionais. O estágio, nesse enfoque, se converte em um ambiente de investigação sobre a área da educação, da docência, do ensino e da aprendizagem de conteúdos matemáticos.

Ficou perceptível que as identidades docentes dos estagiários vão sendo construídas durante o curso e com as vivências externas à universidade. Percebeu-se que é no estágio que



são mais abrangentes, pois é quando experimentam situações práticas da profissão docente, assim como alguns de seus desafios. E, ainda, os egressos que mesmo tendo participado apenas de algumas disciplinas de estágio nesse formato, revelaram que conseguem atuar como professores investigativos da realidade em que estão inseridos.

Essa vivência, portanto, é transformada muito além de relatórios de estágios, mas em sua maioria resulta em trabalhos científicos que tratam dos resultados obtidos pelos graduandos durante todas as quatro disciplinas de estágio, que são socializados em eventos locais, regionais, nacionais e publicados em periódicos, tanto da Educação Matemática como da Educação.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são destinados aos programas institucionais de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)/Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio e fomento da bolsa de Iniciação Científica intitulada “Estágio supervisionado obrigatório como atividade que articula ensino, pesquisa e extensão: analisando os resultados das experiências realizadas pela FAMAT/ICE”, que teve vigência de 01/08/2019 a 31/07/2020, para o desenvolvimento desse trabalho. É fundamental agradecer, ainda, pelo apoio para a realização da pesquisa à Faculdade de Matemática (Famat), ao Instituto de Ciências Exatas (ICE) e ao Instituto de Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação Tecnológica (Propit) da Unifesspa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, P. A. de *et al.* (org.). **Estágio Supervisionado na Formação Docente: experiências e práticas do IFSC-SJ**. Florianópolis: IFSC, 2019.

ALICE. Entrevista I. [abr. 2020]. Entrevistador: Larissa Santos Barbosa. Marabá, 2020. 1 arquivo.mp3 (1 h 19 min).

ALMEIDA, A. L. de. **A gestão do conhecimento como ferramenta aplicada à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão universitária**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2018.

ANDRADE, J. A. A. **O estágio na licenciatura em matemática: um espaço de formação compartilhada de professores**. 2012. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

ANITA. Entrevista II. [mar. 2020]. Entrevistador: Larissa Santos Barbosa. Marabá, 2020. 1 arquivo.mp3 (11 min).



BRANCATTI, P. R. **Trajetórias de formação construídas a partir dos projetos de extensão universitária**: o olhar dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

DELAIA, M. M.; SILVA, K. R. da. Estágio curricular supervisionado: perspectivas dos licenciandos de um curso de Matemática. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 92-116, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6828/5221>. Acesso em: 14 abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.6828>.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga-SP, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 23 jun. 2021.

GEORGE. Entrevista III. [mar. 2020]. Entrevistador: Larissa Santos Barbosa. Marabá, 2020. 1 arquivo.mp3 (16 min).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HELENA. Entrevista IV. [mar. 2020]. Entrevistador: Larissa Santos Barbosa. Marabá, 2020. 1 arquivo.mp3 (10 min).

LARA. Entrevista V. [mar. 2020]. Entrevistador: Larissa Santos Barbosa. Marabá, 2020. 1 arquivo.mp3 (29 min).

LORENZATO, S. **O Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006.

LUCAS. Entrevista VI. [abr. 2020]. Entrevistador: Larissa Santos Barbosa. Marabá, 2020. 1 arquivo.mp3 (38 min).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 13. ed. São Paulo: EPU, 2011.

LUÍSA. Entrevista VII. [abr. 2020]. Entrevistador: Larissa Santos Barbosa. Marabá, 2020. 1 arquivo.mp3 (1 h 02 min.).

MACKEIVICZ, O. **Concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas**. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

MEDRADO, J. de S. **A atividade de ensino de Matemática na formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos**. 2019. 213 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2019.



MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PAES, E. F. **Mobilizações no processo de estágio supervisionado na formação inicial de professores: reflexos de experiências no Instituto Federal Fluminense**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAMUEL. Entrevista VIII. [mar. 2020]. Entrevistador: Larissa Santos Barbosa. Marabá, 2020. 1 arquivo.mp3 (11 min).

SILVA, A. J. N. da. **Formação lúdica do futuro professor de matemática por meio do laboratório de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará). Faculdade de Matemática. **Resolução nº 4.533 – CONSEPE, de 11 de junho de 2014**. Projetos Pedagógico Matemática (PPC). Marabá: 2014. Disponível em: https://famat.unifesspa.edu.br/images/Legislacao-Academica/PPC_Matematica_anexos_e_resolucao.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

VITOR. Entrevista IX. [abr. 2020]. Entrevistador: Larissa Santos Barbosa. Marabá, 2020. 1 arquivo.mp3 (1 h 30 min).

ZIMMER, I. **Estágio curricular supervisionado na Licenciatura em Matemática: um componente curricular em discussão**. 2017. 220 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

CAPÍTULO 24

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO FORMATO REMOTO: VIVÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA

Larissa Santos Barbosa
Maria Margarete Delaia
Katia Regina da Silva
Camila do Carmo Morais
Gabriela Silva do Monte
Carlesom dos Santos Piano

RESUMO

O estágio curricular supervisionado é indispensável no processo de formação docente no âmbito das licenciaturas. Porém, em alguns cursos, nessa modalidade, no Brasil, o estágio teve de ser adaptado ao contexto mundial de pandemia da Covid-19, desenvolvendo-se com atividades remotas. Nesse enfoque, surgiram alguns questionamentos sobre o desenvolvimento e organização do estágio e as contribuições aos participantes desse processo. Esta pesquisa teve como propósito descrever o estágio em um curso de Licenciatura em Matemática, no formato remoto. Foi utilizada uma abordagem qualitativa e os dados foram coletados a partir da observação participante. Os resultados foram tratados sob a análise de conteúdo e analisados à luz de diversos autores, a saber: Silva e Delaia (2020), Veloso e Walesko (2020), Aguiar *et al.* (2019), Zimmer (2017), Pimenta e Lima (2011 e 2017), entre outros. Dentre os resultados, infere-se que mesmo com as limitações e dificuldades impostas pelo ensino remoto, os estagiários trilharam parte de seu percurso formativo para a docência. As experiências no estágio os colocaram como sujeitos da ação e da reflexão sobre suas práticas. Entretanto, a ausência da vivência na escola, pode comprometer a compreensão da complexidade do contexto escolar, bem como a intervenção e a apropriação da realidade educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio curricular supervisionado. Ensino de Matemática. Ensino remoto. Formação inicial.

INTRODUÇÃO

O estágio curricular supervisionado (ECS) é fundamental para os cursos de licenciaturas, pois contribui significativamente para o processo de formação de professores da educação básica brasileira. Tendo isso em vista, o curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Matemática (Famat), do Instituto de Ciências Exatas (ICE), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), prevê em seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que o referido estágio seja executado na Educação Básica e que tenha carga horária de 408 horas divididas em quatro disciplinas (Estágio I, Estágio II, Estágio III e Estágio IV), com 102 horas cada uma, iniciando no quinto período letivo do curso (UNIFESSPA, 2014).



O ECS na Famat busca articular ensino, pesquisa e extensão, no qual as atividades elaboradas e realizadas pelos estagiários estão estritamente ligadas a essa tríade universitária. Silva e Delaia (2020) apontam que cada disciplina de estágio supervisionado, nessa modalidade na Famat da Unifesspa, é desenvolvida observando cinco etapas: i) planejamento e elaboração das atividades que serão desenvolvidas nas escolas; ii) execução das atividades de pesquisa na escola campo de estágio; iii) tratamento dos dados coletados com a finalidade de produção de artigos e relatórios; iv) realização das atividades de extensão nas escolas; e, v) produção de artigos e relatórios de estágio.

Essa modalidade de estágio supervisionado pode ser tida como uma importante colaboradora para a formação de professores em Matemática, uma vez que leva os seus graduandos a pensarem e planejarem ações ligadas às atividades da sua futura profissão, bem como sua execução e análises dos resultados obtidos. Isso é relevante para a construção da identidade docente dos estagiários, visto que podem se tornar professores críticos diante da realidade onde serão inseridos no exercício da profissão docente.

Entretanto, no final de 2019, surgiram acontecimentos que conduziram a um novo olhar para a realidade vivenciada pelo Brasil e em outras partes do mundo, que foi a pandemia do novo coronavírus (Covid-19). Desde então, a humanidade se deparou com diferentes estratégias com o intuito de reduzir as taxas de transmissão do vírus.

Em relação à educação, houve também mudanças significativas em que escolas e universidades tiveram que “fechar” suas portas para o exercício de atividades de forma presencial, necessitando adaptá-las ao formato de ensino remoto. Foi em março de 2020 que o Ministério da Educação (MEC), mediante a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, resolveu

Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020, Art. 1º).

Diante disso, a Unifesspa instituiu o Período Letivo Emergencial (PLE), previsto na Resolução nº 500, de 12 de agosto de 2020, no qual foi autorizada a “[...] oferta de Atividades Acadêmicas nos cursos de graduação da Unifesspa, em caráter excepcional e não obrigatório para docentes e discentes, a serem desenvolvidas de forma remota exclusivamente durante o Período Letivo Emergencial (PLE) [...]” (UNIFESSPA, 2020a, Art. 1º). O PLE foi desenvolvido no ano-período 2020.5 da referida universidade. Portanto, foi um período oriundo



das necessidades de continuar as atividades acadêmicas, ofertando algumas disciplinas do período interrompido pela pandemia com o devido distanciamento social.

No que tange ao ECS, a Instrução Normativa nº 03 – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), de 27 de agosto de 2020, que dispõe sobre normas complementares à Portaria nº 1040, de 06 de julho de 2020, em relação à oferta do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura durante o PLE, de acordo com o Art. 1º, buscou:

Estabelecer orientações em relação à oferta de estágio obrigatório supervisionado aos discentes dos cursos superiores de licenciatura da Unifesspa, durante o Período Letivo Emergencial (PLE), em virtude da situação de distanciamento social decorrente da pandemia da COVID-19 (UNIFESSPA, 2020b).

Parágrafo Único. Será permitida a oferta do estágio supervisionado a quem já tenha experienciado, em etapas anteriores, atividades de estágio ou participação em projetos de ensino, extensão, monitoria ou outros, de modo presencial em escolas públicas, ficando à cargo da Subunidade indicar os discentes aptos para tal oferta (UNIFESSPA, 2020b).

Nesse contexto surgiram diversas inquietações relacionadas aos procedimentos de desenvolvimento do ECS em um formato remoto. Assim, neste texto objetiva-se descrever a experiência vivenciada no Estágio III por uma turma do curso de Licenciatura em Matemática, da Famat, da Unifesspa que ocorreu de forma remota.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada na abordagem qualitativa. Nessa perspectiva adotada, segundo Marcondes, Teixeira e Oliveira, o conhecimento de contexto é importante, pois

[...] é preciso considerar os indivíduos em seus contextos típicos, já que é aí que seu comportamento tem significado, e é sempre relacionando sua ação e suas práticas com os elementos mais amplos que se pode determinar o significado de sua ação. Por isso, o contexto não deve ser ‘abstraido’, nem as suas práticas observadas isoladas de seus contextos, mas sempre, ao contrário, situadas nesses. Os fenômenos investigados devem ser tratados em toda a sua complexidade (MARCONDES; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 29).

A partir disso, é importante ressaltar a importância de analisar a realidade do contexto do ECS do curso supracitado em um formato remoto durante o período de pandemia mundial. Os dados foram coletados por meio da observação participante, que “[...] consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação” (QUEIROZ *et al.*, 2007, p. 278).

A coleta se deu no período de 7 de setembro a 22 de dezembro de 2020, quando ocorreu a disciplina de Estágio III, no PLE, do curso de Licenciatura em Matemática da Famat da Unifesspa. Observou-se 33 (trinta e três) sujeitos participantes do desenvolvimento das



atividades da disciplina de estágio, sendo eles: 5 (cinco) estagiários, 1 (uma) professora de estágio, a coordenadora de estágio da Famat, 1 (um) professor de matemática da educação básica e 25 (vinte e cinco) estudantes do 1º e 2º ano do ensino médio de escolas públicas parceiras no desenvolvimento das atividades do estágio.

Procurou-se analisar, também, alguns documentos com informações referentes ao ECS presencial e remoto (PPC da Matemática, regulamentos, resoluções, etc.). Para isso, foi utilizada a análise de conteúdo, dado que por meio dela “[...] podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (MINAYO, 2009, p. 84).

Para fundamentação e discussão dos resultados obtidos, os dados foram analisados com bases em Silva e Delaia (2020), Veloso e Walesko (2020), Aguiar *et al.* (2019), Zimmer (2017), Pimenta e Lima (2011 e 2017), entre outros.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO PRESENCIAL E REMOTO: ALGUMAS PONDERAÇÕES

O processo de formação de professores de Matemática perpassa desde os campos universitários a ambientes exteriores a eles. Pimenta e Lima (2011) acreditam que o exercício de práticas tidas, pelo curso de formação, como essenciais para a profissão docente, deve ser proporcionado pelo curso para que haja êxito nesse aspecto. Ainda, que o conjunto de saberes adquiridos na formação e experiências nos ambientes universitários e exteriores a eles contribuem para o desenvolvimento da “[...] identidade docente” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 67), o estágio curricular supervisionado é imprescindível nesse processo de formação.

Aguiar *et al.* (2019) destacam que a pesquisa na docência possibilita que os professores adquiram um novo olhar para a realidade cotidiana e que, desse modo, é necessário associá-la ao estágio, buscando formar os futuros professores pesquisadores. No entanto, este “[...] não é caminho fácil, mas aberto a inúmeras possibilidades” (AGUIAR *et al.*, 2019, p. 83). Ademais, Zimmer corrobora que o estágio é

[...] um espaço fundamental nos cursos de formação de professores, por permitir experiências neste campo de conhecimento, potencializando a heterogeneidade de aprendizagens da prática docente e possibilitando ao licenciando desenvolver conhecimentos, habilidades e reflexões, com base nas observações e práticas de como é o ensino e como é ensinar, essenciais à construção da identidade profissional (ZIMMER, 2017, p. 192).

Nesse viés, o Regulamento nº 3, de 23 de fevereiro de 2016, que estabelece os procedimentos necessários à sistematização do Estágio Curricular Supervisionado do referido



curso ressalta que “o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (UNIFESSPA, 2016, Art. 3º, § 2º).

Nessa perspectiva, as atuações no estágio são inerentes do desempenho profissional docente. É uma oportunidade de executar ações associando a significação concreta do que foi planejado, estudado e aprendido e, de repente, fazer uma ressignificação e/ou adaptação de conceitos para a realidade que esteja inserida. Logo, o estágio

[...] não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente, muitas vezes desvalorizado nas escolas onde os estagiários buscam espaço. Deve, sim, assumir a sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças (PICONEZ, 2012, p. 58-59).

Convém ressaltar que em virtude da pandemia da Covid-19 o estágio na educação brasileira enfrentou uma situação atípica. Nesse viés, o estágio supervisionado no formato remoto passou a ser desenvolvido através de atividades síncronas (simultâneas, possibilitando a interação entre aluno e professor em tempo real, usando plataformas virtuais) e assíncronas (não simultâneas, ou seja, são disponibilizados materiais em plataformas virtuais que podem ser acessados a todo e qualquer momento). As interações entre professores e estagiários – e também as atividades com os alunos das escolas campo de estágio – passaram a ser mediadas por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC’s). Por ser um formato que precisou ser adaptado no bojo de uma situação pandêmica para tentar suprir as necessidades da educação presencial que aos poucos tem voltado à normalidade, foram muitos os desafios, defasagens e dificuldades enfrentadas por todos os participantes dessa condição de ensino.

RESULTADOS DAS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO REMOTO DO CURSO DE MATEMÁTICA (FAMAT): TURMAS DOS 1º E 2º ANOS DO ENSINO MÉDIO

As disciplinas de estágio contempladas com esse formato foram as de Estágio III e Estágio IV. No entanto, as observações das atividades que serão descritas nesse texto foram feitas com mais profundidade no decorrer da disciplina de Estágio III, por isso o enfoque dos resultados volta-se para sua execução e seus participantes.

Ressalta-se que, como no período do PLE, as matrículas não eram de cunho obrigatório (UNIFESSPA, 2020a), as docentes e a coordenadora de estágio da Famat convidaram os alunos ingressantes da turma 2017 e 2018 para que apreciassem a proposta de um ECS articulando ensino, pesquisa e extensão no formato remoto. Essa reunião aconteceu ainda no período de matrículas e por meio da plataforma do *Google Meet*.



Na apresentação das disciplinas, no formato remoto, os discentes demonstraram ter curiosidade e interesse em cursar as disciplinas. Foi possível observar que as professoras iniciaram a apresentação relatando sobre as dificuldades e anseios que tiveram no momento de pensar em possibilidades para realizar o ensino remoto. Ressaltaram que, mesmo com a pandemia, procuraram manter um contato frequente com as escolas campo de estágio e participar dos cursos *online*, ofertados pela Unifesspa e por outras instituições sobre ensino remoto.

De acordo com as docentes, a proposta de estágio remoto para o curso de Matemática foi elaborada a partir da experiência de um projeto de extensão da Unifesspa, nesse formato, que elas coordenavam. Ao que tudo indicou, os resultados foram positivos. Além disso, foi possível observar que elas deixaram evidente para os discentes que no início da disciplina eles teriam uma preparação sobre as ferramentas que seriam utilizadas para o desenvolvimento das atividades.

Deixaram claro, ainda, que tiveram como parceria para o desenvolvimento dessa proposta os gestores (direção e coordenação) de duas escolas públicas, uma do ensino fundamental (municipal) e outra do ensino médio (estadual) que se comprometeram e realizaram a intermediação com os alunos. Nesse enfoque, Pimenta e Lima (2017, p. 6) ressaltam que “[...] o Estágio é atividade [...] marcada pelo compromisso de integração entre a escola e a universidade”. Destacaram, ainda, que na escola de ensino médio foi designado um professor para essa função, que a exerceu com primazia, sendo esse um diferencial que contribuiu para o êxito desse processo.

Considerando que as escolas públicas de todo o estado do Pará ainda estavam estudando estratégias para ofertar o ensino remoto, a maneira encontrada pelas docentes de estágio, em diálogo com os gestores da escola, foi de enviar um convite para os pais e/ou responsáveis pelos alunos para participarem das atividades de estágio. Junto com o convite, enviado pela gestão escolar para os alunos, continha um formulário de inscrição, no qual os estudantes que tivessem interesse, deveriam preencher para participar das atividades da disciplina. Através da análise dos formulários, de acordo com professora de estágio, foi possível constatar que os alunos demonstraram, em suas respostas, estarem ansiosos para o início das atividades escolares. Essas inscrições foram usadas para organizar as turmas e a partir disso, os estagiários criariam salas virtuais no *Google Classroom*.

Vale ressaltar que as docentes de estágio enfatizaram que o ensino remoto não substitui



o ensino presencial e que essa proposta para o estágio foi devido ao período emergencial, reforçando a não obrigatoriedade da matrícula. Foi notório que, diante o exposto, alguns licenciandos manifestaram que estavam inseguros em relação a esse formato de ensino, enquanto outros afirmaram que essa proposta parecia ser muito interessante, pois traria aprendizagens ricas à sua formação docente. Assim, “[...] negar o potencial desses recursos como colaboradores do processo de ensino e aprendizagem é retroceder no processo educacional, uma vez que esses recursos já fazem parte do cotidiano dos alunos” (FREITAS; ABREU JÚNIOR, 2020, p. 180). Após essa reunião e efetivadas as matrículas, deu-se início as atividades de ECS no formato remoto.

PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO PARA O FORMATO REMOTO

Dando enfoque à disciplina de Estágio III, conforme destacado anteriormente, foi possível constatar, junto a professora de estágio, que todos os alunos aptos a cursarem a disciplina se matricularam. Na primeira aula a professora expôs o plano de ensino do estágio nesse formato, explicando e orientando sobre como seria o desenvolvimento das atividades e as ferramentas que seriam utilizadas para realizá-las. Foram apresentadas as definições e exemplificações de momentos síncronos e assíncronos, aspectos a serem observados para as aulas remotas, a saber: interação com os alunos, postura do estagiário, condução das aulas, associação com o cotidiano, dentre outras.

Além disso, foram destacados alguns dos aplicativos que seriam utilizados durante todo o estágio para a execução das aulas com os alunos do ensino médio já inscritos nas turmas, tais como: *Google Meet* (onde ocorreriam as reuniões virtuais e as aulas síncronas), *Google Classroom* e *Google Drive* (espaços virtuais para execução dos momentos assíncronos, onde seriam disponibilizados os materiais das aulas, formulários, gravações etc.) e *Google Forms* (aplicativo para realizar pesquisas e coletas de dados que seriam utilizados a posteriori para a elaboração do relatório de atividades e artigos científicos).

No intuito de propiciar aos estagiários conhecimentos quanto ao uso dessas ferramentas tecnológicas e da metodologia virtual, a docente de estágio elaborou e executou oficinas virtuais com cada um desses instrumentos. É importante destacar que o professor da escola campo de estágio também foi convidado e participou das oficinas na condição de aprendiz. O que pôde ser observado, a partir do relato e da interação do professor com os estagiários e a docente de estágio, é que esse momento se caracterizou como uma oportunidade de formação continuada. Esse momento foi necessário para os graduandos, uma vez que a maioria dos estagiários não



tinha tido contato, anteriormente, com essas ferramentas tecnológicas – a exceção do *WhatsApp* –, e sequer sabiam manuseá-las adequadamente para essa finalidade.

Em continuidade, a organização das atividades, a turma de alunos matriculados no Estágio III foi dividida em três grupos em que cada um ficaria responsável por uma turma de alunos: 8º e 9º ano do ensino fundamental; 1º e 2º ano do ensino médio; e 3º ano do ensino médio. Em seguida, tomando como referência o levantamento feito junto ao professor da escola parceira, foi acordado com a professora de estágio e com os estagiários que seriam realizadas quinze aulas, divididas pelas cinco unidades temáticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a saber: Números, Álgebra, Geometria, Probabilidade e estatística, e Grandezas e medidas (BRASIL, 2018).

Diante disso, a professora de estágio dispôs no *Google Drive* os formulários de inscrição dos alunos dos ensinos fundamental e médio, que conforme já relatado, as inscrições nas aulas foram realizadas e analisadas antes de iniciar o estágio remoto. Constatou-se que esse momento foi crucial para o planejamento das aulas, pois a partir dele foram definidos os conteúdos matemáticos que seriam abordados.

Em paralelo, iniciaram-se, ainda, o processo de comunicação virtual com alunos inscritos para as aulas. Os estagiários criaram um grupo de *WhatsApp* e uma sala no *Google Classroom* e inseriram: os alunos do ensino médio inscritos para as aulas, o professor de escola pública parceiro e a professora de estágio. Nesse contexto, Santos (2020, p. 49), afirma que na atual situação com a pandemia de Covid-19, “[...] o dinamismo ressignificou a escola, na atualidade, ela está localizada no computador, no celular ou tablete, está inserida nesses recursos tecnológicos [...]”. Essa situação foi um enorme desafio para todos os envolvidos na área da educação.

Vale destacar que, conforme Silva e Delaia (2020), os diagnósticos e observações dos alunos, desenvolvidos pelos estagiários, também fazem parte dos instrumentos de pesquisa do estágio presencial, não sendo, portanto, novidade para os estagiários. Desse modo, os estagiários realizaram os diagnósticos dos alunos, parte do processo de pesquisa, como primeiro passo para, a partir dos resultados, planejar as atividades a serem desenvolvidas.

Ademais, conhecer as necessidades de aprendizagem dos alunos com os quais irá interagir pode possibilitar maior aproximação com eles e definição das abordagens metodológicas a serem empregadas. Nesse sentido, Zabala (1998, p. 16) ressalta que a “[...] prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais,



complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos etc.”. Portanto, o tipo de abordagem metodológica deve ser testado e analisado constantemente até que se encontre a que mais se adequa à realidade dos alunos e dos estagiários.

A partir desse momento, é importante destacar que para o registro dos resultados de forma mais detalhada, passou-se a acompanhar, observar e registrar o período de estágio remoto realizado pelo grupo de estagiários que ficou responsável pela turma composta por alunos do 1º e 2º ano do ensino médio da escola pública. Diante disso, a partir do diagnóstico das turmas, cada grupo de estagiários iniciou o planejamento das aulas da unidade temática Números.

Foi possível observar que a princípio, os estagiários tinham planejado três aulas de, em média, cinquenta minutos cada uma, para atividades síncronas, onde seriam desenvolvidos os conteúdos de cada unidade temática. E, aproximadamente, quatro aulas para atividades assíncronas, para desenvolvimento das atividades e situações-problema contextualizadas vinculadas aos conteúdos estudados. No entanto, eles ponderaram que quatro aulas síncronas, possibilitaria uma abordagem metodológica mais eficiente. Assim, o grupo buscou livros didáticos de matemática do 1º e 2º ano do ensino médio e decidiu por ministrar os conteúdos de conjuntos e suas propriedades: conjunto vazio, unitário e universo, subconjuntos e a relação de inclusão, conjunto das partes, complementar de um conjunto, operações entre conjuntos e conjuntos numéricos.

Os estagiários combinaram, ainda, de utilizarem o grupo de *WhatsApp* para que os alunos pudessem tirar dúvidas que surgissem no desenvolvimento das atividades assíncronas ou que não tivessem sido suficientemente sanadas nos momentos síncronos.

Em prosseguimento, eles prepararam o plano de aula, cujo formulário foi reelaborado, juntamente com a professora de estágio para o formato remoto. Traçaram objetivos a serem alcançados durante essas primeiras aulas, dentre eles destacaram-se: compreensão dos alunos em relação ao conceito dos conteúdos abordados e interpretação e resolução de questões contextualizadas e situações-problema envolvendo conjuntos e conjuntos numéricos. Vale ressaltar que os estagiários discutiram as atividades de estágio e realizaram o planejamento através de reuniões via *Google Meet* e *WhatsApp*, sempre sob orientações da docente de estágio e do professor de escola campo parceira.

Convém frisar que o planejamento é crucial para o desenvolvimento das atividades de estágio. Se ele já era um instrumento que norteava as ações do professor antes da pandemia, quando as aulas eram presenciais, tornou-se indispensável no momento em que as aulas



passaram a serem desenvolvidas no formato remoto. Pimenta e Lima (2011, p. 224) destacam que durante o estágio é preciso “[...] continuamente planejar e replanejar, para que possamos atingir os nossos objetivos, refletir sobre o concreto da realidade escolar e corrigir os desvios do processo”. Sem um planejamento estruturado, os acontecimentos das atividades remotas no estágio seriam inviáveis, pois é preciso que os envolvidos nesse processo tenham domínio de estratégias para essa nova modalidade de ensino.

Nesse sentido, foi possível perceber que, mesmo com as oficinas que já haviam sido realizadas, ainda haviam dificuldades dos estagiários no manuseio das ferramentas tecnológicas. Então, como as aulas seriam realizadas no *Google Meet*, cada grupo priorizou a realização das reuniões para planejamento utilizando-o, uma vez que na prática poderiam ir conhecendo o ambiente virtual que seria usado.

Outra dificuldade observada foi na definição de qual ferramenta seria utilizada para ensinar os conteúdos das aulas, as atividades, os desenhos ilustrativos que permitissem, no visual e imaginário, a aproximação com o cotidiano, bem como, realizar explicações para tirar as dúvidas dos alunos. Diante disso, foi possível constatar que os estagiários além de recorrer às oficinas, discutiram e pesquisaram na *internet*, com os colegas de curso e professores de estágio sobre qual o melhor método para essa finalidade. Observaram, também, qual a prática (metodologias e ferramentas) que os professores do curso de Licenciatura em Matemática da Famat estavam utilizando em suas aulas. Diante disso, a opção dos estagiários, *a priori*, foi a utilização do quadro branco, a ferramenta tradicionalmente utilizada nas aulas e estágios presenciais, mas o momento que estavam vivendo fez com que eles pensassem em outra alternativa condizente com o referido período. Assim, foi possível observar que optaram pelo aplicativo de anotações digitais *OneNote* da *Microsoft*. Este programa foi o que mais atendeu as necessidades dos estagiários pelo fato de que possibilitava melhor interação com os alunos durante as apresentações previamente preparadas.

Em relação à observação das práticas de outros professores, feitas pelos estagiários, notou-se que esse tipo de observação, muitas vezes, se faz de forma implícita no processo de formação de professores, mas na prática da docência se materializa de forma mais evidente. Em outras palavras, o estudante de licenciatura pode ter a concepção do “ser professor” oriunda de experiências e vivências positivas e/ou negativas da sua trajetória de vida acadêmica e dos conhecimentos adquiridos no processo de formação para a docência.

Dessa forma, os estagiários adquiriam conhecimentos e no momento da



experimentação da docência (estágio curricular supervisionado) trouxeram consigo características de práticas executadas por outras pessoas, colegas de classe e/ou profissionais. Assim, mesmo no formato remoto, é possível inferir que

[...] os estágios, quando desenvolvidos sob a mediação da reflexão e da investigação sobre a prática, são fortemente contributivas para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, pois desenvolvem uma postura questionadora, problematizadora e investigativa sobre a própria prática, sobre suas idéias e concepções pessoais e sobre a prática educativa em geral (FIORENTINI, 2008, p. 49).

Esse formato é insuficiente para contemplar todas as necessidades formativas para a docência, como a vivência e investigação no/do contexto escolar, então é importante frisar que, a reflexividade deve guiar todas as ações do estágio, como eixo norteador (FIORENTINI, 2008). Esse componente pode ser observado nas diversas atividades realizadas, como nos planejamentos, nas avaliações, entre outras.

Finalizada a quarta aula da unidade temática de Números, os estagiários iniciaram o planejamento das aulas da unidade de Álgebra. Foi possível observar que eles abarcaram os conteúdos de análise combinatória, dando enfoque no princípio da multiplicação ou princípio fundamental da contagem, permutações simples e fatorial de um número, arranjos simples, combinações simples e permutações com repetição. O objetivo era que os alunos compreendessem os conceitos matemáticos desses assuntos e conseguissem interpretar e resolver questões, além de “[...] identificar e descrever o espaço amostral de eventos aleatórios, realizando contagem das possibilidades, para resolver e elaborar problemas que envolvem o cálculo da probabilidade” (BRASIL, 2018, p. 537).

De forma análoga, foram planejadas as demais unidades temáticas de Geometria, Probabilidade e estatística e Grandezas e medidas. Há que ressaltar as diferentes habilidades focadas nas unidades. Para o estudo de Geometria, foram planejadas três aulas síncronas e quatro aulas assíncronas, uma das finalidades era “[...] empregar diferentes métodos para a obtenção da medida da área de uma superfície (reconfigurações, aproximação por cortes, etc.) e deduzir expressões de cálculo para aplicá-las em situações reais [...] com ou sem apoio de tecnologias digitais” (BRASIL, 2018, p. 545). Os conteúdos abordados foram os de área: da região quadrada unitária, da região retangular, da região limitada por um paralelogramo, da região triangular, da região limitada por um trapézio, da região limitada por um losango, da região limitada por um hexágono regular, de uma região limitada por um polígono regular e do círculo.

No que tange à unidade de Probabilidade e estatística, uma das habilidades a ser



desenvolvida foi a de: “[...] identificar e descrever o espaço amostral de eventos aleatórios, realizando contagem das possibilidades, para resolver e elaborar problemas que envolvem o cálculo da probabilidade” (BRASIL, 2018, p. 546). Duas aulas síncronas e cinco aulas assíncronas foram reservadas para essa unidade temática e, foi possível constatar que os estagiários optaram por trabalhar com os alunos o estudo da probabilidade com conteúdos de espaço amostral e evento, eventos certos, impossível e mutuamente exclusivos, cálculo de probabilidades e definição teórica de probabilidade e consequências.

Quanto à unidade temática de Grandezas e medidas, foram planejadas duas aulas síncronas e cinco aulas assíncronas, para o estudo sobre as relações métricas no triângulo retângulo, trigonometria no triângulo retângulo e na resolução de triângulos quaisquer. Uma importante habilidade para esses conteúdos, segundo a BNCC, é “[...] aplicar as relações métricas, incluindo as leis do seno e do cosseno ou as noções de congruência e semelhança, para resolver e elaborar problemas que envolvem triângulos, em variados contextos” (BRASIL, 2018, p. 536).

No que tange à elaboração dos planos de aulas e elaboração dos materiais para estudo, é importante destacar que eles, também, tinham o acompanhamento do professor da escola campo e da professora de estágio. Os materiais para estudos de forma assíncrona eram compostos das gravações das aulas, de videoaulas e materiais com os conteúdos abordados em cada aula juntamente com os exercícios. Tudo disponibilizado pelos estagiários na sala virtual do *Google Classroom* para os alunos do ensino médio inscritos na turma.

EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO NO FORMATO REMOTO

Foi possível notar que quando os estagiários iniciaram a execução do planejamento das aulas/intervenções, o contato com os alunos de forma remota, mas direta, teve início a extensão universitária, dentro do estágio supervisionado obrigatório. Percebeu-se, ainda, que nas primeiras aulas os estagiários demonstraram e explicaram, detalhadamente, aos alunos da escola parceira, como as aulas seriam desenvolvidas no formato remoto, quais ferramentas tecnológicas utilizariam e como seria a interação entre eles. Para isso, disponibilizaram no grupo de *WhatsApp* mensagens e vídeos de boas-vindas e se colocaram à disposição para ajudar ou retirar alguma dúvida sobre as aulas e/ou sobre os conteúdos matemáticos e, até mesmo, em relação ao manuseio das ferramentas que seriam utilizadas.

A princípio, notou-se que os estagiários tiveram algumas dificuldades no manejo das ferramentas, por vezes se atrapalhavam um pouco, por exemplo, quando esqueciam qual era o



comando de adicionar uma determinada equação no *OneNote*, ou de colocar para gravar as aulas e/ou ligar o modo de apresentação no *Google Meet*, dentre outras. Porém, esses tipos de dificuldades e de habitualidade com as ferramentas foram sendo superadas ao longo das aulas.

Ao que tudo indicou, os conhecimentos compartilhados com os alunos foram além de conteúdos matemáticos que constavam no planejamento. Foi possível perceber que todos os envolvidos adquiriram saberes novos sobre as ferramentas que foram utilizadas na execução das atividades. Durante cada semana, as aulas ocorriam em dois dias seguidos. Para organizar e distribuir as tarefas, os estagiários optaram por um ministrar a aula de um dia e o outro no dia seguinte. No entanto, aquele que não fosse ministrar a aula, tinha a responsabilidade de observar, colaborar na condução da aula e ficar atento as dúvidas e questionamentos dos alunos, isto é, assumia, também, a mediação da sala virtual. Além disso, outra função era a de auxiliar o estagiário ministrador da aula nas ferramentas e na própria abordagem dos conteúdos, quando necessário.

O estágio no formato remoto pareceu atender o compromisso que Silva e Delaia (2020, p. 99) ressaltam, uma vez que o estágio deve estar “compromissado com as aprendizagens e com a realidade sociocultural de seus alunos, crítico, reflexivo, pesquisador de sua própria prática e com capacidade para melhorá-la cotidianamente”. Os estagiários devem olhar para suas próprias ações e analisá-las se estão contribuindo com a realidade educacional que estão inseridos.

Nesse sentido, buscavam no decorrer das aulas, chamar a atenção dos alunos e fazer com que eles participassem de forma mais ativa. Sempre que possível, convidavam os alunos a lerem o conteúdo ou exercícios, a expressarem suas dúvidas e questionamentos. Assim, foi possível notar que, no início os alunos tinham muita resistência em participar, principalmente no que trata a ligação das câmeras e áudios. Tendo isso em vista, os estagiários buscaram deixá-los o mais confortável possível, não exigindo que ligassem a câmera.

É importante destacar, nesse processo da educação, que a matemática é vista por muitos como algo de difícil compreensão. Assim, buscar formas de deixá-la mais atraente e com uma linguagem mais simples e acessível é de fundamental importância para o ensino e aprendizagem dos conteúdos. Vale apontar que no estágio presencial os estagiários ficavam mais próximos dos alunos, no que diz respeito à presença física. Este fator facilitava a percepção dos graduandos sobre as dificuldades dos alunos, por estarem vivenciando juntamente com eles as ações de estágio. Observar e verificar lacunas de conhecimentos ou na compreensão do que foi



enunciado, era de fato mais acessível para quem estava coordenando a atividade.

Por conseguinte, pareceu ser necessário “quebrar o gelo” ainda mais com os alunos. Eram disponibilizados os *links* das aulas com antecedência mínima de dez a quinze minutos no grupo de *WhatsApp* e alguns alunos acessavam a sala virtual de forma imediata enquanto que outros não. Assim, um dos estagiários, incomodado com o silêncio e tensão que pairava na sala do *Google Meet*, com as câmeras desligadas, teve a ideia e iniciativa de colocar músicas de diferentes estilos enquanto todos chegavam para iniciar a aula. O clima da sala virtual mudou, de acordo com o observado, ficou mais dinâmica, engraçada e leve.

Um dos estagiários do grupo observou em uma disciplina, específica do curso de Licenciatura em Matemática da Famat, que a professora disponibilizava um tempo determinado para que os alunos resolvessem o exercício e após compartilhassem, de forma síncrona, os resultados obtidos, semelhante ao que é feito nas aulas presenciais. Essa estratégia foi discutida com os demais participantes do planejamento das aulas e decidiram por testar essa ideia com os alunos. O resultado foi positivo, de acordo com o observado, pois após explicarem o exercício, informaram aos alunos que teriam em média quatro minutos para resolverem a questão (o tempo variava de acordo com a complexidade de cada exercício).

A interação positiva entre estagiários e alunos no momento das aulas se fez e faz um ponto fundamental a ser observado e buscado. Ela pode ser considerada como um importante diagnóstico das metodologias e estratégias planejadas e, com isso, sua análise é imprescindível para o replanejamento de atividades. Posto isto, vale evidenciar que “a docência é um cenário discursivo de trocas interativas e, no espaço virtual, envolve atividades, síncronas e assíncronas de produção do conhecimento escolar. Na nossa argumentação, o estágio é uma das realizações da docência” (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 10).

No que tange à abordagem dos conteúdos matemáticos, observou-se que sempre que possível os estagiários buscaram efetuar a aplicação dos conceitos em situações cotidianas, muitas vezes trazendo exemplos que se assemelhavam com o ambiente que vivem ou que continham termos familiares à sua realidade. Os estagiários procuraram dispor de sua criatividade e capacidade de iniciativa para criar meios que possibilitassem uma compreensão mais real dos conceitos matemáticos abordados nas aulas. Isso é de suma importância, visto que se colocavam em um processo de estudarem a sua própria realidade para alcançarem práticas mais próximas a dos alunos. A aproximação de conteúdos matemáticos com a realidade pode fazer com que os alunos compreendam melhor os conceitos nas aplicações e, desse modo, a



utilizem no dia a dia.

ACOMPANHAMENTO E *FEEDBACK* DAS AULAS

Ao longo do percurso do estágio, constatou-se o surgimento de outros desafios a serem superados e compreendidos durante as aulas. Por ser em formato remoto e a presença dos alunos da escola campo não era de cunho obrigatório, manter a frequência deles era algo desafiador. Além de terem que buscar formas para atrair os alunos, os estagiários e professores enfrentaram empecilhos na realização das aulas, como: baixa qualidade da *internet* dos alunos, que algumas vezes perdiam a conexão ficando impossibilitados de participar de forma síncrona; o fato de os alunos estudarem em casa, onde nem sempre pode ser considerado o lugar mais adequado para um estudo; dentre outras. Dessa forma, conseguir manter uma frequência estável dos alunos é um tanto complexo em um formato remoto, dado que existem inúmeras possibilidades para levá-los a se “ausentarem” da aula.

Esses fatores podem influenciar na aprendizagem dos saberes abordados nas aulas. Houve uma reflexão, por parte dos estagiários, quanto a isso e decidiram por disponibilizar, além das gravações das aulas, materiais com os conteúdos, aludidos nos momentos síncronos, que foram elaborados de acordo com as cinco unidades temáticas da BNCC contendo conceitos, explicações, exemplos, representações com figuras e imagens e exercícios, baseadas em autores que estudam essa temática. Esses materiais eram disponibilizados na sala virtual do *Classroom* e o acompanhamento realizado pelos estagiários, para saber se os alunos estavam conseguindo acessar os materiais e desenvolver as atividades propostas, eram feitas por meio do *WhatsApp*.

É importante frisar que foi realizado, após cada unidade temática trabalhada, acompanhamentos com alunos através de formulários, para verificação das aulas. Eles eram elaborados pelos estagiários com o intuito de terem conhecimentos, sob a ótica dos alunos, sobre as atividades, a metodologia abordada, a aprendizagem de conteúdos matemáticos e, caso houvesse, sugestões para as próximas unidades. E, a partir disso, eles puderam analisá-los como um tipo de diagnóstico para traçar, ou não, estratégias a serem utilizadas nas aulas. Os *links* dos formulários, elaborados no *Google Forms*, eram disponibilizados para os alunos no grupo de *WhatsApp*.

Especificamente no que tange à aprendizagem dos conteúdos abordados, os estagiários realizaram na última aula uma avaliação diferente das demais já feitas. Em momento síncrono expuseram as questões em que tinham um determinado tempo para que os alunos tentassem resolvê-las, separadamente. Ao final de cinco questões propostas, eles solicitaram aos alunos



que tirassem fotos das resoluções e as enviassem via *WhatsApp*.

É preciso que os estagiários em suas práticas de ensino planejem, pensem, repensem, analisem suas abordagens metodológicas e busquem, assim, compreender que tipos de resultados estão obtendo. Se necessário, investiguem outras formas de realizar suas práticas para que consigam atingir os objetivos traçados inicialmente. Esse processo é fundamental não somente no estágio remoto, mas também na atuação como professor de Matemática. É buscar tornar a profissão docente uma oportunidade relevante de investigação.

Para finalizar a disciplina de Estágio, foi organizado pela coordenadora e as professoras de estágio, um seminário para socialização das experiências na educação básica e no ensino superior no formato remoto. Houve uma importante interação entre os participantes do evento (alunos, gestores e professor da escola pública; estagiários; professores, gestores e alunos do curso de Licenciatura em Matemática da Famat) e uma preciosa partilha de conhecimentos, além das importantes contribuições dos palestrantes (convidados externos) sobre o assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível constatar que o ECS no formato remoto teve contribuições importantes para o processo de formação dos estagiários. Foi uma experiência permeada por desafios e aprendizagens. Aos estagiários foi proporcionado a possibilidade de um outro olhar sobre a profissão docente, de desenvolvimento da capacidade de iniciativa e de criatividade e, acima de tudo, de reverberar o “ser professor”.

As aprendizagens das ferramentas tecnológicas e ambientes virtuais, voltadas para a necessidade do estágio remoto, proporcionaram aos estagiários um exercício de como aprender e atuar em situações adversas e que afetam toda a humanidade, que foi o caso da pandemia da Covid-19.

Foi notório que a realização do estágio observado, buscou diminuir as defasagens formativas produzidas pela suspensão das aulas presenciais. Entretanto, faz-se necessário destacar algumas lacunas e dificuldades envolvidas na realização do estágio nesse formato, tais como: dificuldades em se adaptar a modalidade de ensino remoto, ter que aprender a usar novas ferramentas tecnológicas, *internet* de baixa qualidade e a falta do contato presencial com a comunidade escolar.

A ausência da vivência na escola, quando não se oportuniza os trabalhos de campo, na condição de estagiário, pode comprometer a formação dos licenciandos. Pois, é no contexto



escolar que se constroem as situações de análise, intervenção e da apropriação da realidade educativa.

Mesmo salientando as limitações e dificuldades impostas pelo ensino remoto, é importante frisar que os estagiários trilharam parte de seu percurso formativo para a docência. As experiências no estágio os colocaram como sujeitos da ação e da reflexão sobre suas práticas.

Aos alunos das escolas públicas, é possível que a principal contribuição do estágio tenha sido na aprendizagem de conteúdos matemáticos e a vivência de novas experiências. Nesse sentido, pode ser, ainda, que o estágio tenha contribuído na formação continuada do professor da escola campo, pelo fato de ter havido um importante compartilhamento de conhecimentos entre os envolvidos nesse processo.

Por fim, essa vivência de saberes relacionada ao ensino, à pesquisa e à extensão é fundamental para a formação docente. Proporcionar experiências sustentadas nesse tripé universitário deve ser sempre um dos objetivos almejado pelas faculdades. O estágio curricular supervisionado articulando ensino, pesquisa e extensão no formato remoto buscou essa articulação mesmo em um período de pandemia.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, P. A. de; [DREWS. F.; DEMOS. T. V.; PEREIRA. G. A.; VAZ, K.] (Org.). **Estágio Supervisionado na Formação Docente: Experiências e Práticas do IFSC-SJ**. Florianópolis: Publicação do IFSC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 12 nov. 2020.

FIORENTINI, D. A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. **Boletim de Educação Matemática**, vol. 21, n. 29, p. 43-70, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291221870004>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FREITAS, T. B. de.; ABREU JÚNIOR, M. S. S. de. As perspectivas de alunos do ensino médio sobre o uso de tecnologias digitais nas aulas de matemática. In: VIEIRA, A. R. L.; SILVA, A.



J. N. da (org.). **O Futuro professor de matemática: vivências que inter cruzam a formação inicial**. Porto Alegre: Fi, 2020. E-book. ISBN 978-65-5917-035-7. Disponível em: <http://www.editorafi.org>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. de (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

MINAYO, M. C de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda?. Sessão especial subárea 3 (gts 04,08,12, 16, 19,24) políticas educacionais em disputa e novas legislações na formação de professores, 38ª Reunião Nacional da ANPED – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sessoes_38anped_2017_3_politicas_educacionais_em_disputa_ima_garrido_socorro.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

PINTO, M. das G. C. da S. M. G. Estudo 3, Dizeres e Saberes dos/nos Estágios Curriculares. In: NÖRNBERG, M. (Org.). **Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional**. São Leopoldo: Oikos, 2017. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2017/10/Formacao-em-contextos-de-estagio-e-book.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2021.

QUEIROZ, D. T.; [VALL, J.; SOUZA, A. M. A. e; VIEIRA, N. F. C.]. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista Enfermagem UERJ**, v. 15, n. 2, p. 276-283, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2020779/mod_resource/content/1/Observa%0B%C3%A7%C3%A3o%20Participante.pdf. Acesso em: 13 abr. 2021.

SANTOS, G. R. F. dos. Ensino de matemática: concepções sobre o conhecimento matemático e a ressignificação do método de ensino em tempos de pandemia. **Revista Culturas & Fronteiras**, v. 2, n. 2, p. 40-57, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/article/view/5369>. Acesso em: 13 nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.48212/c&f.v2i2>.

SANTOS, D. da S.; VIEIRA, A. R. L. A utilização das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem da matemática. In: VIEIRA, A. R. L.; SILVA, A. J. N. da (org.). **O Futuro professor de matemática: vivências que inter cruzam a formação inicial**. Porto Alegre: Fi, 2020. E-book. ISBN 978-65-5917-035-7. Disponível em: <http://www.editorafi.org>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SILVA, K. R. da.; DELAIA, M. M.; Estágio curricular supervisionado: perspectivas dos licenciandos de um curso de Matemática. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 92-116, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6828/5221>. Acesso em: 14 abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.6828>.



SOUZA, E. M. de F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, e-14290, 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290/11111>. Acesso em: 13 nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14290>.

UNIFESSPA. Conselho Superior Universitário. **Resolução nº 500, de 12 de agosto de 2020a**. Dispõe sobre o Período Letivo Emergencial (PLE) no âmbito da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), em virtude da situação de distanciamento social decorrente da pandemia de COVID-19 causada pelo novo Coronavírus (SARS-COV-2). Marabá: 2020a. Disponível em: https://crca.unifesspa.edu.br/images/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O_N%C2%BA_500_12_08_2020_PLE.pdf. Acesso em: 6 nov. 2020.

UNIFESSPA. Faculdade de Matemática. **Regulamento nº 3, de 23 de fevereiro de 2016**. Estabelece os procedimentos necessários à sistematização do estágio curricular supervisionado do curso de Matemática, Licenciatura, do Instituto de Ciências Exatas (ICE) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Marabá: 2016. Disponível em: https://famat.unifesspa.edu.br/images/FAMAT/regulamentos/regulamentos2016/Regulamento_de_Estagio_Supervisionado_2016.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

UNIFESSPA. Faculdade de Matemática. **Resolução nº 4.533 – CONSEPE, de 11 de junho de 2014**. Projetos Pedagógico Matemática (PPC). Marabá: 2014. Disponível em: https://famat.unifesspa.edu.br/images/Legislacao-Academica/PPC_Matematica_anexos_e_resolucao.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

UNIFESSPA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Instrução Normativa nº 03 – PROEG, de 27 de agosto de 2020b**. Dispõe sobre normas complementares à Portaria nº 1040, de 06 de julho de 2020, em relação à oferta do Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura durante o Período Letivo Emergencial (PLE). Marabá: 2020b. Disponível em: https://www.unifesspa.edu.br/images/documentos/Institucionais/IN_03_-_PROEG_-_ESTAGIO_NAS_LICENCIATURAS.pdf. Acesso em: 6 nov. 2020.

VELOSO, F. S.; WALESKO, A. M. H. Estágio supervisionado remoto de línguas estrangeiras em tempos de pandemia: experiências e percepções na UFPR. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa Brasília**, v. 2, n. 3, p. 35 – 57, 2020. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/42/33>. Acesso em: 20 nov. de 2020. DOI: 10.36732/riep.v2i3.66.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIMMER, I. **Estágio curricular supervisionado na Licenciatura em Matemática: um componente curricular em discussão**. 2017. 220 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2017 Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/179888/350643.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 abr. 2021.

CAPÍTULO 25

PIBID E A PANDEMIA DE COVID-19: UMA ANÁLISE ACERCA DAS REFORMULAÇÕES NA BNCC E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Camila Moraes Passos
Isabel Oliveira Barros Santos

RESUMO

Diante de medidas excepcionais provocadas pelo vírus SARS-CoV-2 (COVID-19) que impossibilitaram a realização de tarefas cotidianas como conhecemos, Políticas Públicas como o PIBID sofreram grandes impactos. Partindo dessa premissa, o presente trabalho busca acompanhar a experiência no referido programa de discentes da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, de Licenciatura em Ciências Sociais da cidade de Parnaíba no que tange à realização do subprojeto de Sociologia em contexto pandêmico no qual atividades remotas se tornaram a única forma de dar continuidade aos conteúdos da Educação Básica. À vista disso, bolsistas em consonância com professores orientadores desenvolveram atividades pedagógicas com alunos do ensino médio da escola Ceep Liceu Parnaibano coerentes com o cenário contemporâneo de crise sanitária, visando objetivos educacionais inerentes à sociologia: o fomento do senso crítico, percepção e associação de diferentes fenômenos sociais da realidade que o cercam; que culminaram na realização de rodas de conversa por meio da plataforma Google Meet e que abordaram os mais variados temas como negacionismo científico e saúde mental. Não obstante, foram realizadas análises da BNCC acerca do ensino de Sociologia mediante as reformas do Novo Ensino Médio com a finalidade de compreender como isso afetaria diretamente nossas práticas.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Pandemia. Educação. BNCC. Sociologia.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBID) objetiva a melhoria da formação de docentes em nível superior e da qualidade da educação pública brasileira, possibilitando que estudantes de licenciatura (bolsistas e/ou voluntários), possam fazer parte de uma experiência acadêmica rica, além de promover a formação docente nos primeiros períodos do curso, inserindo os licenciandos na cultura escolar e incentivando a formação docente a médio e longo prazo.

Criado com o apoio da Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para ser desenvolvido em parceria com escolas da rede pública, tornou-se assim um Programa de tamanha relevância no processo de formação profissional, principalmente no que se refere a construção do conhecimento teórico



e prático entre abordagens metodológicas e o diálogo que perpassa o contexto dos educandos e o ambiente escolar.

O PIBID da Universidade Estadual de Piauí (UESPI) campus Alexandre Alves de Oliveira - Parnaíba, organiza-se em subprojetos vinculados às licenciaturas. Entre eles, o subprojeto de Sociologia¹ busca alternativas para novas metodologias, autonomia e desenvolvimento intelectual. Vale ressaltar que o PIBID é um Programa de caráter complementar vinculado à Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Discutir a Sociologia no Ensino Médio, enquanto graduandas no curso de Ciências Sociais, já carrega em si um cenário de incertezas, pois sabe-se que a disciplina é marcada por inconstâncias em sua trajetória: ora obrigatória, ora facultativa. Não obstante, a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), reforça a organização curricular por áreas do conhecimento, e a consequente retirada da obrigatoriedade nominal da disciplina Sociologia da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), a disciplina permanece obrigatoriamente presente nesse nível de ensino, ainda que enquanto “estudos e práticas”.

Visto que, as novas mudanças na Base Nacional Comum Curricular afetam diretamente o ensino da Sociologia no ensino médio, essas alterações afloram inseguranças para cientistas sociais formados e em formação, professores de Sociologia, assim como a própria carreira docente em si, pois, segundo balanço do Ministério da Educação (MEC), entre as edições 2015 e 2018 do Sisu, houve uma queda de quase 27% no quantitativo de inscritos em licenciaturas. Problema este causado por vários fatores, dentre eles: a desvalorização da escola e do trabalho docente frente aos avanços tecnológicos, sucateamento e mercantilização da educação no Brasil, entre outros. Sobre este assunto, segundo Silva (2020, p. 54) mesmo na chave “ensino de sociologia” as recorrências que partem das reformas do Estado, enfatizando que a Sociologia não caberia nessas propostas por ser uma disciplina crítica à sociedade capitalista. Além disso, as reflexões também levantam a preocupação com a presença do professor de Sociologia nas escolas e a diminuição de postos de trabalho para esse profissional.

A pandemia da COVID-19 juntamente ao isolamento social pegou a todos de surpresa, fez com que diversas instituições tivessem de ser fechadas por tempo indeterminado, e entre elas, as escolas. A educação não ficou imune às medidas adotadas para conter a propagação do

¹ Francisco Soares Bezerra Professor, Supervisor ou Preceptor do CEEP Liceu Parnaibano; Radamés de Mesquita Rogério, Coordenador(es) de Área ou Orientador(es) do subprojeto Sociologia – Parnaíba.



vírus, que tiveram como principal medida de controle o distanciamento social. Dessa forma, com as escolas fechadas, se fez necessário repensar em como dar continuidade às aulas, e uma das alternativas foi o ensino remoto. Visando garantir uma educação de qualidade que atenda às exigências do curso escolar, assim como também a segurança dos alunos, professores, estagiários, funcionários, etc.

O presente artigo busca discutir também sobre a forma em que a escola pública CEEP Liceu Parnaibano, no município de Parnaíba - PI, nos anos de 2020 a 2022 trabalhou mediante o cenário pandêmico, o início da implementação das aulas virtuais, a adaptação dos alunos nas aulas de Sociologia que cursaram o 3º ano do Ensino Médio. Esta análise vai desde a participação nas aulas, a presença, e, conseqüentemente, as faltas. Visto que, nem todos alunos tem acesso à internet, ou aparatos tecnológicos que possibilitem a permanência na sala de aula virtual, e o suporte governamental para os secundaristas sem acesso à internet não abrangia todo o corpo discente que solicitava ajuda, sendo estes prejudicados quando comparados com alunos de escolas privadas.

Ademais, visamos identificar e analisar os possíveis espaços que a disciplina de Sociologia ocupa no documento da BNCC. O ensino da sociologia, como também das demais disciplinas, teve que se ressignificar, para que esses alunos se sentissem estimulados a permanecerem na aula, mesmo em meio ao ensino remoto (SANTOS, BARBOSA, PEREIRA, 2021, p. 01). O estado pandêmico trouxe muitos desafios, exigindo de docentes e discentes a adaptação às novas tecnologias e toda a complexidade envolvida no processo de ensino e aprendizagem em meio a uma pandemia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nosso referencial teórico é desenvolvido por meio da análise bibliográfica e documental, desenvolvendo um diálogo entre os textos dos documentos nacionais normativos, entre eles os Parâmetros e as Orientações Curriculares Nacionais, ambas para o Ensino Médio com os textos do documento da BNCC e os seguintes descritores Ensino de Sociologia, BNCC de Ciências Humanas e suas Tecnologias, PIBID e Pandemia. Nesse sentido, o artigo foca na presença da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Para tal discussão, o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes enfatiza em seus escritos a importância da disciplina não apenas no ensino superior, mas na educação como um todo, pois para o autor, a Sociologia busca desenvolver a criticidade que é algo fundamental na educação em seu sentido mais amplo.

Para buscar melhor entender as vulnerabilidades do sistema educacional Cornelo e



Sckneckenberg (2020, p. 03) analisam a trajetória do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), buscando evidenciar suas características e propostas iniciais, bem como as modificações, que ocorreram no decorrer dos anos. Os autores ainda ressaltam que é uma ação oriunda da Política Nacional de Formação de Professores, do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de apoiar os estudantes de licenciatura plena de instituições de educação superior, no que tange ao incentivo à iniciação à docência, buscando aprimorar a formação dos docentes e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica, além de expor as fragilidades do sistema educacional. Nota-se um retrocesso às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e o sucateamento da educação pública enfrentado pelo docente e/ou futuro docente de Sociologia e os seus alunos.

Apesar da educação EAD estar presente no âmbito educacional no Brasil, como afirma Parsini, Carvalho e Almeida (2020 p. 06), as estruturas educacionais não estavam preparadas para aulas *online* em todas as áreas de formação. Por essa razão, também tomamos como fundamental as contribuições trazidas por Vieira e Ricci (2020 p. 02) quando se referem a pandemia do COVID-19 e o impacto que causou na educação brasileira, principalmente na educação pública, em um país de muitas desigualdades, os alunos da educação pública ficaram, mais uma vez, em desvantagem quando comparados a estudantes de escolas privadas.

Nesse contexto, a implementação de metodologias diferentes não foi apenas uma opção, mas uma necessidade, sobre esse aspecto Moura e Lima (2014 p. 101) corroboram com um novo olhar sobre didáticas e metodologias em sala de aula, quando as autoras apontam interações e diálogos, as rodas de conversas surgem como uma possibilidade plausível de se desenvolver tanto no ensino remoto, quanto no ensino presencial.

METODOLOGIA

O presente trabalho consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa que apresenta o relato de experiência de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), discentes do curso de Licenciatura em Ciências Sociais e suas reflexões acerca da efetividade do Programa na melhoria do ensino da Sociologia bem como possível incentivo na entrada da área educacional e as dificuldades ocorridas na realização de atividades em contexto pandêmico.

Inicialmente o trabalho se dá com uma contextualização do PIBID e suas modificações ao longo dos anos de maneira a compreender os objetivos do projeto e seu papel na área da Sociologia paralelo à análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Feito isso, as



pesquisadoras irão discorrer acerca da realização de atividades na escola CEEP Liceu Parnaibano que se deu por meio de planejamentos semanais com professor coordenador institucional, professor coordenador da área e, professor supervisor via Google Meet resultantes em rodas de conversa virtuais e presenciais ao final do projeto, com alunos das turmas de ensino médio integrado ao técnico em Comércio e Redes de Computadores do 3º ano.

As rodas de conversa possuíam como principal objetivo o desenvolvimento do saber sociológico nos alunos envolvidos que tem como principal premissa a percepção de fenômenos sociais que perpassam o cotidiano e que se associam a muitos outros. Dessa forma, temas como a ausência de solidariedade individual e coletiva, negacionismo científico, violência doméstica em crescimento e saúde mental foram abordados em ambiente virtual controlado, com mediações feitas pelos bolsistas do projeto rotativamente, de forma que todos os integrantes mediassem os debates em algum momento.

Inicialmente, os alunos se mostraram tímidos e inseguros para ligar as câmeras ou até mesmo participarem de formas menos expositivas, como por meio do microfone e do chat de mensagens. No entanto, observa-se que a interação entre bolsistas e alunos, que em sua maioria possuem faixas etárias parecidas, logo resultou em um ambiente seguro para que discussões produtivas pudessem ocorrer e assim fossem observados o ponto de vista deles sobre diferentes aspectos.

A interação presencial, embora curta pelas medidas sanitárias instauradas, se mostrou mais amistosa desde o início - inclusive quantitativamente ao se pensar que nas aulas online cerca de 10 a 15 alunos compareciam e presencialmente, de 25 a 30 - em parte pelo contato inicial com as temáticas pelo Google Meet, o que deixou os alunos mais resolutos em participar ativamente.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PIBID

Oriundo em 2007 e iniciado em 2009, o PIBID é fruto da Política Nacional de Formação de Professores. Os objetivos iniciais do Programa giram em torno da necessidade de melhorias nos cursos de formação de professores de forma a realizar uma aproximação dos discentes da realidade das escolas da rede básica. Não obstante, busca gerar uma maior valorização do magistério e aumento do padrão de qualidade da educação básica.

Vale ressaltar que a posição do Brasil no principal exame que mede a qualidade da educação em diferentes países está abaixo da média, inclusive em comparação a outros países da América Latina. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE,



órgão no qual o MEC mantém parceria para a promoção de políticas públicas voltadas à melhoria da educação, realiza a cada 3 anos o PISA, exame que busca analisar os conhecimentos e habilidades necessárias para a vida social e econômica por meio da capacidade de leitura, aprendizado de matemática e ciências de jovens de 15 anos em diferentes países. No último exame realizado em 2018, em comparação aos países da América Latina, o Brasil foi o pior país em matemática, com 384 pontos, à sua frente estão Colômbia (391), Peru (400) e Uruguai (417). No quesito Leitura, o Brasil ficou como o 2º pior do ranking sul-americano, com 413 pontos, perdendo apenas para a Argentina e o Peru, respectivamente (402), (401) (BRASIL, 2019).

Os resultados do relatório obtido podem ser interpretados de diferentes perspectivas e apontam para problemas que estão além da sala de aula, refletindo distorções estruturais que se iniciam com a extrema desigualdade social encontrada no país e que separam diferentes realidades. Portanto, mesmo com investimento total de 6,2% do PIB de 2015 a 2018 voltados para a educação, “a desigualdade social e a miséria afetam diretamente o desenvolvimento da educação no Brasil, em razão de questões que vão além dos métodos de ensino” (ROCHA, NOVAES, AVELAR, 2020, p.77).

Desta forma, conclui-se que o PIBID advém de um contexto de grandes falhas educacionais no país. A proposta do projeto se modificou ao longo dos anos ao se levar em consideração os diversos eventos que alteraram sua estrutura e comprometeram sua permanência, como cortes orçamentários e mudanças bruscas de Edital. Desse modo, o PIBID também surge como um incentivo à entrada na área educacional em que:

[...] os cursos de licenciatura vinham passando por grandes desafios em meio a tantas demandas para formar um profissional ideal, necessitando, para tanto, contemplar não apenas os conteúdos específicos da educação básica, mas também os conteúdos e experiências relacionados ao exercício da docência (CORNELO, C. S.; SCKNECKENBERG, M., 2020, p. 5)

Dessa forma, as bolsistas Pibidianas recebem suporte por meio do projeto para que, de acordo com as expectativas da implementação do Programa, possam de forma conjunta aos demais colaboradores - professor coordenador institucional, professor coordenador da área e, professor supervisor – auxiliar na elevação do padrão de qualidade de escolas da rede básica ao entrarem em contato direto com a realidade dessas instituições, unindo teoria e prática. Fato que segundo alguns autores como Cornelo e Sckneckenberg (2020, p.7) coloca o profissional da educação como responsável direto pela melhora – ou piora – da complexa rede de ensino que necessita não somente do auxílio desses profissionais para obter melhoria, mas sim de uma série de intervenções de responsabilidade do Estado.



Desse modo, o Programa se realiza com o desenvolvimento de atividades decididas por meio de debates e discussões periódicas entre seus membros a fim de promover as opções mais viáveis com os alunos da escola trabalhada. Ambas as atividades de planejamento entre bolsistas e orientadores e a execução dessas com os alunos estão incluídas na carga horária que deve totalizar 32 horas mensais. Inicialmente, o PIBID contemplava estudantes de qualquer ano de graduação, uma das mudanças mais significativas que podem ser observadas em sua estrutura vem com o edital nº 7/2018 que determina agora que o Programa só abrangerá alunos na primeira metade do curso, ou seja, com menos da carga horária regimental concluída; modificando assim seu público-alvo.

Outro fator observado desde sua criação é o total de bolsas ofertadas que possui uma tendência a cair conforme analisado os editais já publicados, a falta de reajustes da mesma de 2011 até o último Edital de n. 2, de 2020, que continua no valor de 400,00 reais para bolsistas, 1.400,00 para professor coordenador institucional e professor coordenador e 765,00 para professor supervisor além do incentivo à entrada de estudantes sem bolsa para completar o quadro de vagas disponíveis para o Programa.

As ações referentes a um sucateamento da educação brasileira se tornam mais evidentes e intensas nos anos correntes e afetam diretamente importantes iniciativas educacionais como o PIBID. No ano de 2021 o Programa passou por um momento crítico em sua trajetória que reitera sua instabilidade mesmo enquanto Política Pública de Estado. No referido ano, houve um atraso significativo das bolsas destinadas aos participantes do projeto nos meses de setembro e outubro. O atraso se deu principalmente devido ao corte de verbas realizado em abril do mesmo ano e que foi devidamente desaprovado pelo Ministério da Educação que alertou sobre o risco de comprometimento do pagamento de projetos essenciais como o PIBID e o Residência Pedagógica – também afetado.

A situação se tornou ainda mais intrincada pela exigência de que a solicitação de crédito suplementar fosse encaminhada em forma de projeto de lei, o que configurou a PLN nº 17, de 2021 que tramitou na Comissão Mista de Orçamento do Congresso Nacional (CMO) para que 43 milhões fossem destinados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para distribuição entre os bolsistas (BRASIL, 2021), valor que só garantiria o pagamento dos meses atrasados, mas não até o encerramento do edital em abril de 2022. Não obstante, a necessidade de complementação orçamentária possui reflexos diretos de uma série de cortes de verbas feitos nos últimos anos e principalmente da emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que implementou o teto de gastos por um período de 20 anos



(BRASIL, 2016). À vista disso, observa-se uma constante luta para que políticas de desmonte da Educação possam ser impedidas e a implementação e permanência de políticas já existentes, como o PIBID, possam ser mantidas através de uma constante vigilância perante ataques legitimados pelo Estado.

Nesse contexto, o PIBID surge como forma de atenuar as discrepâncias presentes no ensino público do país e ao que se refere à Sociologia, representa um facilitador do processo de ensino aprendizagem da disciplina. Ao se pensar o exercício do pensamento sociológico como uma atividade que deve ser incorporada em todas as esferas de vivência do indivíduo, compreende-se a complexidade em seu ensino e sua inserção no currículo do ensino médio de forma a respeitar o estágio de desenvolvimento dos alunos com quem se trabalha. O que pode ser um desafio ao considerarmos a introdução tardia da Sociologia na grade curricular, o que segundo Sousa, Silva e França (2016, p. 81) causa um estranhamento por parte dos alunos devido ao fato da disciplina ter ficado tanto tempo afastada do contexto escolar secundarista.

Nesse sentido, a integração do PIBID subprojeto Sociologia nas escolas públicas do país traz uma nova perspectiva do ensino da disciplina que agora possui um núcleo externo ao ensino tradicional observado nessas instituições e que se dedica exclusivamente ao desenvolvimento de atividades que possam integrar de forma satisfatória os objetivos do pensamento sociológico utilizando diferentes abordagens educacionais no processo, como rodas de conversa, jogos didáticos, recursos audiovisuais, etc. Desta forma, “a aceitação dos estudantes para com a disciplina pode vir a ser maior com o advento dessas atividades, que não são pensadas só pelo professor, mas pelo licenciando que ainda vive o ambiente acadêmico diariamente” (ARAÚJO, 2016, p.15).

BNCC E O ENSINO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos têm de desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 07). Ela resulta da reforma educacional que se iniciou com a Lei 13.415/17, e deve se consolidar em 2022 com sua total implementação em todos os estados. Sendo um documento público, político e democrático, visando, entre outras coisas, instrumento balizador da educação básica.

Consequentemente, por ser um instrumento de organização do dia a dia das escolas, as políticas curriculares federais em torno do tema se tornaram prioridade da agenda política. A BNCC destina um espaço para Sociologia em seu último tópico na “Área de Ciências Humanas



e Sociais Aplicadas” (BRASIL, 2017, p.547).

No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos. (BRASIL, 2017, p. 472).

Em relação ao ensino de sociologia, podemos afirmar que a institucionalização acadêmica da Sociologia no Brasil ocorreu em meados da década de 1930, com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933) e com a criação da Seção de Sociologia e Ciência Política da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (1934) (FILHO, 2005 p. 382).

A Sociologia na educação, foi uma das importantes bandeiras defendidas pelo sociólogo Florestan Fernandes. O autor aborda, entre muitos outros temas, a regulação da evolução e progresso sobre estudos da Sociologia no Brasil tendo por base o objetivo dominante da produção de conhecimentos sociológicos. Seus principais objetivos seriam a produção de conhecimentos sociológicos no desenvolvimento do Brasil, uma revolução educacional e democrática, além de debates e reflexões sociológicas no âmbito escolar (1957, *in* 1977).

A Sociologia enquanto ciência e enquanto disciplina integrante dos currículos escolares é recente. Sua atuação costuma ser associada a questões ideológicas e políticas. Porém quando relaciona a Sociologia e BNCC, encontra-se que o objetivo do ensino de Sociologia seria desenvolver nos estudantes “a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas” (BRASIL, 2017, p. 561).

No entanto, observa-se que a disciplina de Sociologia carrega em sua trajetória uma grande inconstância na grade curricular. Pensar na Sociologia enquanto disciplina que integra o quadro disciplinar da educação básica, na atualidade, nos remete a fazer uma retomada histórica de sua solidificação e atuação neste espaço (LIMA, CRUZ, 2018, p. 02).

Sobre esse aspecto, Florestan Fernandes já afirmara que:

É sabido que o exercício do poder político por pequenos grupos ou por minorias, tiranicamente ou não, contra a vontade da maioria, é possível onde os controles pessoais da vida pública são insuficientemente desenvolvidos ou têm sua atuação frustrada por meio da violência, da coação ou da corrupção. (FERNANDES, 1960a, p. 300).

Mesmo após sua consolidação enquanto saber científico, como afirma Lima e Cruz (2018, p. 02), a Sociologia integrou os currículos do ensino básico e do ensino universitário.



No currículo escolar ora estava incluída, ora fora retirada. Sendo atingida pelas inconstâncias do cenário educacional como um todo, as disciplinas da área de humanidades abalavam-se ainda mais quando comparado com as outras áreas de ensino, especificamente a Sociologia e a Filosofia.

Em nossa visão acadêmica a importância da sociologia para o ensino médio é aguçar, no aluno, o olhar sociológico sobre a realidade social, oportunizando ao aluno de ensino médio um olhar diferenciado sobre os fenômenos que o cercam em sua vida cotidiana, outra forma de entender o mundo (PEREIRA, 2009, p. 03). Em meio a tantas incertezas, soma-se às preocupações de como realizar adequadamente o trabalho docente e estabelecer medidas educativas para o ensino de Sociologia que estejam em consonância com a BNCC.

O vínculo da Sociologia com a educação básica está relacionado com vários fatores sociais, políticos e ideológicos de cada período histórico e político. Sabendo que o currículo é um recurso que atravessa a relação de professores e alunos no processo educacional, o currículo reflete as representações sociais de uma sociedade e seus valores dominantes, principalmente quando se refere às questões educacionais.

Com a constituição de 1988 foi aprovada a Lei nº 9.394 – LDB de 1996, na qual a educação básica passou a se estruturar em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O lugar da disciplina de Sociologia na LDB de 1996 apareceu apenas enquanto disciplina não obrigatória. A sua obrigatoriedade só aconteceu em 2008 através da Lei nº 11.684, que com a aprovação do parecer CNE/CEB 38/2006 deu encaminhamento para que a lei fosse aprovada, sendo possível uma reafirmação de sua importância e de sua contribuição dentro do cenário educacional (LIMA, CRUZ, 2018, p. 04).

O entendimento é que, tanto os futuros professores de Sociologia como os estudantes do Ensino Médio, estarão aprendendo que o protagonismo individual e social se faz por meio do entendimento mútuo, posto que devem desenvolver a competência de “exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2017, p. 9).

No cenário atual, levando em consideração as condições pós pandêmicas e epidêmicas, as mudanças do ensino médio e a implementação da BNCC que vêm sendo implantadas nos estados, principalmente no que diz respeito a disciplina de Sociologia. a disciplina enfrenta dificuldades e incertezas a cada período e mudanças no cenário da educação, concomitante com a mudança no cenário político.

Torna-se necessário dialogar com os professores e entender suas experiências práticas em sala de aula, salientando a importância da Sociologia no processo educacional. As práticas, metodologias, atitudes, modos de pensamento e valores estão, cada vez mais, sendo



condicionados por diferentes espaços de comunicação, e com ele, a necessidade de uma nova forma de comunicar-se aos estudantes secundaristas.

A didática abordada pelo professor seria mais aberta e acessível, dessa forma, como aporte metodológico/pedagógico de nosso trabalho nesse projeto, utilizamos uma metodologia bastante comum no campo das ciências sociais: as rodas de conversas, onde todos que quisessem compartilhar, tinham a oportunidade de expressar-se, dentro de uma determinada ordem. A informação compartilhada entre os alunos para que possam desenvolver a capacidade de não só identificar, mas diferenciar, relacionar, compreender e pensar.

O PIBID NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

A implementação do PIBID nas Ciências Sociais é recente, sobretudo no campus do subprojeto apresentado no corrente trabalho. Inicialmente, ao contemplá-la no quadro das licenciaturas incluídas no Projeto, fez-se uma parceria de duas licenciaturas: Ciências Sociais e Filosofia, denominado em 2009 como Subprojeto de Sociologia/Filosofia. Mais tarde, em 2012, houve o desmembramento desse subprojeto em outros três e foi a partir de então que verificou-se maior liberdade no trato das especificidades que cada uma possuía (ARAÚJO, MARTINS, MENDONÇA, 2019, p. 8). Nesse sentido, ao considerarmos a trajetória instável da Sociologia no currículo bem como sua inserção tardia na educação básica, é natural a recente implementação do Projeto na área, bem como a importância e defesa de especialistas em educação inerente à possibilidade de amenizar as discrepâncias históricas estabelecidas dentro do campo das Ciências Sociais por meio da iniciativa PIBID. À vista disso,

O que podemos perceber é que há rápidas mudanças em curso, ainda que se mostre como desafiador possibilitar que o PIBID cause um impacto para além dos bolsistas, alterando a concepção do próprio curso sobre a formação inicial docente, destacando a necessidade de se desenvolver uma prática pedagógica articulada com a pesquisa, e vivenciada de forma intensa ao longo do curso (OLIVEIRA, CIGALES, 2019, p. 195)

O que também expõe a possibilidade de contribuição do Programa para se pensar melhorias dentro do próprio curso ao levar em consideração as experiências obtidas com a dinâmica entre o ambiente acadêmico e instituições de ensino básico, além de possibilitar o adiantamento de práticas que só seriam possíveis ao final da graduação por meio do estágio supervisionado e refletir sobre o papel da teoria e da prática na formação docente do professor de Sociologia. Gomes et. al. (2014) destacam que:



Atuar na integralidade destes espaços formativos é romper com o paradigma da formação docente focado no ‘modelo de racionalidade técnica’ e, para tanto, garantir a elaboração de um projeto formativo docente que garanta ao licenciando, futuro professor da escola básica, um processo progressivo de formação humana, social e profissional, crítica e reflexiva da realidade educacional em que atua. (GOMES, *et.al.* 2014, p. 328)

Não obstante, é necessário reforçar ainda, o contexto de hierarquias acadêmicas no qual há a supervalorização de disciplinas de ordem prática em detrimento das de ordem abstrata como a Sociologia. O que reverbera barreiras e estigmas que somente disciplinas e cursos de cunho humanístico possuem dentro da sociedade vigente. Desse modo, o PIBID na área de Ciências Sociais reafirma mais uma vez a dimensão de sua importância e o impacto gerado no ensino de uma disciplina que possui obstáculos de caráter estrutural em sua origem e efetivação no currículo do ensino médio no Brasil, bem como apresenta fragilidades quanto a sua permanência devido ao teor de seus objetivos educacionais. Araújo (2016) ressalta que:

Tendo o objetivo de desenvolver o pensamento crítico, fazendo com que o estudante perceba-se como agente ativo na construção da sociedade, torna-se compreensível seu condicionamento à permanência em decorrência de processos políticos e não puramente educacionais tal como vem ocorrendo na França com suas reformas no ensino, como aponta Pierre Mercklé. (ARAÚJO, 2016, p. 9)

À vista disso, os desafios encontrados para realização do Programa podem encontrar particularidades na área das Ciências Sociais que aumentam tais dificuldades. Posto que existem lacunas históricas na área da Sociologia, o panorama geral da educação brasileira não se eleva de forma significativa frente à fragilidade mencionada para o ensino da disciplina. Como pode ser observado a partir da colocação de Borges e Cecílio (2018) a respeito da perspectiva de desenvolvimento econômico e social que tornou a escola alvo de interesse de políticas de ampliação de instituições escolares pelo Estado. De acordo com (BORGES, CECÍLIO, 2018, p. 183), “O processo de expansão acelerada da educação básica vai ocorrer à custa de muita improvisação dos ambientes de trabalho, da formação aligeirada dos professores ou, até mesmo a improvisação desses profissionais”.

Dessa forma, somam-se limitações decorrentes de ambos os processos de implementação educacionais, em caso específico como o caso da Sociologia e gerais, como o próprio processo de expansão da educação básica no Brasil, que foi realizado de forma que a precarização do trabalho docente e das condições de trabalho junto aos baixos salários se tornassem uma realidade naturalizada.



PIBID E PANDEMIA

O PIBID, que visa realizar uma aproximação entre discentes de licenciatura da realidade do ambiente escolar, sofre mudanças significativas em seu funcionamento ao se confrontar com uma pandemia. O planejamento e realização do projeto se baseia inteiramente na interação e socialização entre indivíduos. Desse modo, os integrantes do projeto viram-se a necessidade de adaptar seus planejamentos a fim de abranger essa nova realidade de distanciamento social, isolamento e normas de proteção acentuadas e, para além da pandemia, ainda tivemos que nos adaptar às recentes mudanças no ensino médio com base na BNCC. No entanto, é notória as limitações e mudanças sofridas por diversos projetos em decorrência da crise sanitária de COVID-19 e a reformulação do ensino médio, mais precisamente na disciplina de Sociologia.

Não obstante, presencia-se a formulação do Novo Ensino Médio, de acordo com a BNCC, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas fundiram-se em uma área de conhecimento. Nesse contexto, a Sociologia perdeu espaço na carga horária, e como o novo Ensino Médio busca aplicar diversos conteúdos e disciplinas dentro de uma aula, prejudica tanto no ensino da Sociologia quanto nas outras disciplinas. O documento exalta muito a área de humanidades, mas na prática a sucateia na mesma proporção.

À vista disso, o projeto teve desdobramentos diferentes dos planejados inicialmente e postos sob aprovação. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 70% da população estudantil do mundo foi afetada por este momento de instabilidade, tendo suas aulas suspensas e todo o calendário e planejamento dos vários sistemas de ensino alterados. Porém, a educação à distância já era uma realidade no Brasil, com o decreto publicado em 2005 e posteriormente atualizado, o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, atualmente vigente no seu primeiro artigo, define:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, p. 01)

Não obstante, não era uma realidade voltada a todos os setores educacionais. Sempre esteve direcionada em maior escala para o ensino superior, já nas escolas públicas a presença de tecnologias é uma realidade pouco presente, principalmente quando comparadas às escolas particulares, visto que o investimento em educação ainda é muito inferior e o sucateamento é



uma realidade cada vez mais visível para que pudéssemos falar em democratização do ensino e evolução da educação.

Nesse contexto, o planejamento inicial envolvia principalmente atividades pedagógicas voltadas para o uso de jogos didáticos em sala de aula. Não obstante, ao seguir uma nova lógica de realização, o projeto se organizou para que atividades remotas pudessem ser feitas de forma realista e coerente focando em seu desenvolvimento e aplicação, o que nos levou a criação de rodas de conversa que pudessem incluir principalmente temas relacionados à vivência de nossos alunos com a pandemia enquanto jovens e sua relação com as novas normas de proteção mencionadas anteriormente sob uma perspectiva sociológica.

Pensando nessa nova conjuntura social, temas como a falta de solidariedade individual e coletiva, negacionismo científico, violência doméstica em crescimento e saúde mental foram debatidos em ambiente virtual por meio da plataforma *Google Meet* e ao final do projeto de forma presencial com alunos do ensino médio da escola Ceep Liceu Parnaibano. Por conseguinte, foram observados diferentes padrões e algumas dificuldades na realização da tarefa, bem como os pontos positivos obtidos.

Um dos principais obstáculos se deu acerca de fatores tecnológicos a serem considerados para a assiduidade nas atividades. Desse modo, a precariedade de ferramentas (celular e computador) para realização dos encontros e qualidade do sinal de internet no qual muitos alunos só possuíam internet móvel, dificultaram a frequência desses estudantes. Afinal, deve-se lembrar que os alunos das escolas públicas foram os mais prejudicados nesse período, como mostra o resultado de uma pesquisa feita pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc) em parceria com o Instituto Vox Populi, que ouviu 1500 alunos do ensino médio e chegou a conclusões como a de que [...] “51% dos alunos das escolas públicas tiveram que assumir outras atividades, como trabalho doméstico ou trabalhos fora de casa” (BRASIL, 2021).

Ademais, o estudo ainda traz dados a respeito do tempo médio de horas de estudo, uso de celulares compartilhados para assistir às aulas e quantidade de equipamentos disponíveis para a mesma, todos convergem para um fosso enorme imposto pelo ensino à distância no qual alunos de instituições públicas se encontram em maior desvantagem em todos os resultados obtidos e que desvela as desigualdades históricas já proferidas.

Posto os obstáculos encontrados na realização das atividades pedagógicas propostas em modalidade remota, é necessário ressaltar os pontos exitosos da experiência com a escola.



Embora a timidez e quietude tenham feito parte das primeiras rodas de conversa, a interação entre bolsistas e secundaristas que em sua maioria possuíam faixas etárias próximas, resultou em uma quebra de rigidez nas interações observadas inicialmente e logo, em uma participação mais ativa dos alunos acerca das temáticas abordadas.

No entanto, mesmo com aumento significativo das participações nas atividades online, a maior parte delas ocorreu por meio do chat de mensagens, com uma menor quantidade por meio do microfone e raramente com câmeras ligadas. Não obstante, revelou aspectos interessantes possibilitados pelo PIBID enquanto Programa realizado ainda nos primeiros anos de graduação - em sua maioria - por jovens que ainda possuem a vivência escolar recente em mente, facilitando o acesso e a ponte para o diálogo com os alunos da rede básica de ensino.

Nesse contexto, a prática de diálogo ou rodas de conversas são, entre outras coisas, um momento de partilha, uma vez que pressupõe um exercício de escuta e fala. Utilizar a Roda de Conversa como instrumento metodológico estimula os envolvidos a serem efetivos e presentes no processo de aprendizagem e socialização.

As repercussões das atividades desenvolvidas na unidade de ensino Liceu Parnaibano contribuíram significativamente tanto para a formação das bolsistas – permitindo, assim, a integração/aproximação dos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI - Parnaíba ao campo de formação profissional do futuro docente, bem como estimular o desenvolvimento de novas metodologias de ensino no âmbito do Ensino Médio, assim como também, auxiliar no desenvolvimento da formação da autonomia, responsabilidade e confiança em sala de aula.

A experiência do PIBID, tanto no formato presencial quanto no formato virtual, foi de extrema importância para melhor compreensão de como se desenvolve a relação de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a nova reformulação da BNCC, buscou-se analisar o documento, objetivando verificar como o ensino de Sociologia para o Ensino Médio esteve presente na grade curricular nos últimos anos, as suas práticas pedagógicas e o pensamento científico, proposto pelas Ciências Sociais. Buscou-se aqui apresentar uma análise de como o subprojeto Sociologia do PIBID/UESPI contribui para uma formação docente, além de expor as fragilidades e dificuldades enfrentadas no contexto da pandemia do COVID-19.



Através do contato direto com o dia a dia do docente da rede básica do ensino público, ficou evidente como o planejamento e desenvolvimento das atividades realizadas no Subprojeto Sociologia não seriam possíveis ao professor supervisor da escola trabalhada, sem uma equipe que pudesse auxiliar ativamente nesse processo. Isso ocorre devido às condições precárias do trabalho docente no Brasil no que se refere às instituições públicas e as condições historicamente retratadas do professor da Educação Básica.

Dessa forma, o PIBID não só age como amenizador de discrepâncias históricas como potencial instrumento de redução de danos na cena educacional em situações adversas como a que nos encontramos no atual momento. A entrada da Sociologia no currículo veio com a perspectiva de democratizar o acesso ao conhecimento científico, desenvolver o pensamento crítico e conseqüentemente, entender problemáticas que perpassam o indivíduo e a sociedade através de perspectivas entendidas através das Ciências Sociais. No entanto, as reformas educacionais do Ensino Médio implementadas pela BNCC aprofundam as ações de flexibilização da educação, principalmente no que se refere às humanidades, advenços esses favorecidos pelo atual contexto sociopolítico do país e a ascensão de políticas neoliberais.

Em síntese, a experiência do PIBID no ensino de sociologia através do ensino remoto e presencial ainda demanda muitas melhorias, dentre elas, o investimento massivo na educação pública, com mais recursos pedagógicos e materiais didáticos. Com isso, Cunha (2017, p. 378) aponta que, apesar dos retrocessos que a reforma do ensino médio representa para a educação nacional como um todo. O PIBID encaixa-se em políticas de melhoria na formação profissional, quando se trata de incentivar, mobilizar e fortalecer o processo formativo para a docência, como também o de estudantes do ensino médio, pondo o aluno como protagonista, através de propostas que priorizem o conhecimento científico e autonomia dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. A.; MARTINS, L. B.; MENDONÇA, S. G. L. A Contribuição do PIBID/Ciências Sociais para a Formação do Professor de Sociologia. **Educação em Revista, Marília**, v.20, n.1, p. 7-24, Jan.-Jun., 2019.

ARAÚJO, W. V. **O IMPACTO DO PIBID/CIÊNCIAS SOCIAIS**: Um olhar acerca das aulas de sociologia no ensino médio. Orientador: Daniel Mocelin. 2016. 40f. TCC (Graduação) – Curso de Ciências Sociais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.



BORGES, E. F.; CECÍLIO, S. O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL [década de 1950 aos dias atuais]: a precarização no contexto de (re)democratização. **HOLOS**, [S. l.], v. 5, p. 177–194, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.6535.

BRASIL. Câmara. Pandemia agravou desigualdades na área da educação, dizem especialistas. **Agência Câmara de Notícias**, 16 de dezembro de 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Presidência da República, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. **Portal do MEC**, s.d.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Curricular Nacional do Ensino Médio** – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC)**. Parâmetros Nacionais Curriculares Ensino Médio: bases legais. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Senado Federal. Impactos da pandemia na Educação. **Portal Institucional do Senado Federal**, 21 de outubro de 2021.

CORNELO, C. S.; SCHNECKENBERG, M. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: trajetória e desdobramentos. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 14, n. 27. Junho de 2020.

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. **Educ. Soc.**, 38 (139), p. 373-384, 2017.

_____. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

FERNANDES, F. A sociologia como afirmação. **Revista Brasileira de Sociologia**. RBS, Vol. 09, 2021.

FILHO, E. D. L. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, nº 14, jul/dez 2005, p. 376-437

GOMES, C.; FELÍCIO, H. M. dos S.; ALLAIN, L. R.; OLÍMPIO, F. M. de P.; Carvalho, A. A. J. da S. de. (2015). PIBID: **potencialidades e limites entre a formação e a atuação profissional docente** / PIBID: potentialities and limits between teacher training and professional performance. **EVISTA ELETRÔNICA ESQUISEDUCA**, 6(12), 323–338. recuperado de <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/357>



LIMA, Y. M.; CRUZ, R. C. **Ensino de sociologia: trajetória da disciplina na educação básica**. Anais VII ENALIC. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

NASCIMENTO, M. I. B. do; RAFANTE, H. C. A prática docente no ensino de sociologia em tempos de pandemia. **Encontros Universitários da UFC**, Fortaleza, v. 5, n. 4, 2020.

OLIVEIRA, A.; CIGALES, M. P. O ensino de sociologia no brasil: um balanço dos avanços galgados entre 2008 e 2017. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 28, n.2, p.42-58, maio/ago 2019.

OLIVEIRA, A.; CIGALES, M. O lugar da teoria e da prática na formação de professores de sociologia. **O Público e o Privado**, v. 18 n. 35 jan/abr (2020): Mulheres, feminismos e a defesa dos territórios e dos bens comuns na América Latina.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E. de; ALMEIDA, L. H. C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. Universidade Federal de Santa Maria. **Observatório Socioeconômico da COVID-19**. 2020.

PEREIRA, H. P. **Qualificando futuros professores de sociologia**. Práticas Sócio-educativas na Educação Superior. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. **In: VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires**. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

ROCHA, C. N.; NOVAES, A. M. P.; AVELAR, K. E. S. ANÁLISE DO DESEMPENHO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA BASEADA NOS INDICADORES OFICIAIS PISA E IDEB. **LexCult: revista eletrônica de direito e humanidades**, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 71-92, nov. 2020. ISSN 2594-8261.

SILVA, I. F. BNCC, o ensino de Sociologia e a: Base Nacional Comum Curricular. **Dicionário do Ensino de Sociologia**. 2020.

SOUSA, L. W. V. O.; SILVA, R. C. P.; FRANÇA, C. E. PIBID DE CIÊNCIAS SOCIAIS: ASPECTOS POSITIVOS E AS PROBLEMÁTICAS LEVANTADAS SOBRE O ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PARANAÍBA - MS. **ANAIS DO SCIENCULT**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 81-94, 2016.

UNESCO. **Educação: da interrupção à recuperação**. Notícia de 26/05/2020. Disponível em:<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 12 jul.2022.

CAPÍTULO 26

PENSANDO O ENSINO DE PORTUGUÊS A PARTIR DE QUESTÕES DO PAVE/UFPEL

Paula Fernanda Eick Cardoso
Camila Martins Vellar

RESUMO

O presente texto consiste em um recorte de um trabalho de análise das questões de Língua Portuguesa da prova do PAVE (Programa de Avaliação da Vida Escolar) - um processo seletivo para ingresso na Universidade Federal de Pelotas, o qual é realizado durante as três etapas do Ensino Médio. Pretende-se investigar, neste trabalho, a possibilidade de uma mudança de perspectiva no ensino de Língua Portuguesa no Brasil, uma vez que esse processo seletivo tem por intuito a realização de avaliação continuada e formativa - não se trata, portanto, apenas de selecionar alunos aptos a ingressar em um curso de graduação a partir de uma única prova, realizada em um ou dois dias somente. A ideia central do PAVE é que o aluno participe deste processo seletivo durante todo o ensino médio, realizando, ao final de cada etapa, uma avaliação, a fim de ter a oportunidade de identificar suas próprias dificuldades e/ou lacunas e de poder se dedicar mais a elas para melhorar nas etapas seguintes.

PALAVRAS-CHAVE: Pave. Vestibular. Ensino. Língua.

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil é comumente associado a ensino de gramática, ensino de regras gramaticais, ensino da escrita correta, da fala correta. Em função disso, é muito frustrante para a maioria das pessoas concluir o ensino básico não sabendo exatamente o que é um “verbo”, um “substantivo”, um “advérbio” e, pior do que isso, afirmando não saber falar ou não saber escrever.

No Brasil, frequentemente um estudante de Letras ou um professor de Português ouvem as pessoas, antecipadamente, pedindo perdão por não saberem falar “o português correto”. Isso é bastante preocupante, tendo em vista que essa insegurança pessoal em relação ao uso da língua materna, associada à propagação de mitos acerca dos usos linguísticos podem fazer com que as pessoas não se manifestem, não se expressem em decorrência do medo de “passar vergonha, falando errado”.

Nesse cenário, de acordo com Júnior (2017), o ensino de língua portuguesa no Brasil acaba preso às normas prescritas pela Gramática Tradicional, o que impõe à escola o papel de direcionar ao processo de ensino-aprendizagem o objetivo de formar cidadãos capazes de



colocar em uso essas normas nas atividades escolares. Então, surge uma questão: gramática normativa x preconceito linguístico.

A gramática tradicional é vista como referência para “falar e escrever bem”, no entanto, uma análise mais crítica desses textos prescritivos indicará provavelmente que algumas regras nem sempre são coerentes, nem têm sentido. Nesse contexto, cabe discutir o papel do ensino da língua materna, visto que tem implicações para a vida do aluno.

Conforme Mendonça (2012), mesmo tendo no mínimo oito anos de estudos de Língua Portuguesa e esta sendo língua materna, muitos alunos concluem o ensino básico com imensas dificuldades em relação ao próprio idioma, isto é, muitos são considerados analfabetos funcionais. De acordo com essa autora, além da falta de competência em relação ao uso efetivo da Língua Portuguesa, muitos concluem o ensino básico ainda carregando alguns mitos em relação ao idioma. Ela aponta mitos como “Português é muito difícil”, “As pessoas sem instrução falam tudo errado”, “O certo é falar assim porque se escreve assim”, “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”, dentro de outros vários pensamentos equivocados nesse sentido.

Assim, Bagno (1999) ressalta que as línguas estão sempre em constante transformação, leia nas palavras dele:

Você sabe o que é um igapó? Na Amazônia, igapó é um trecho de mata inundada, uma grande poça de água estagnada às margens de um rio, sobretudo depois da cheia. Parece-me uma boa imagem para a gramática normativa. Enquanto a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, se renova incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece e só se renovará quando vier a próxima cheia. Meu objetivo atualmente, junto com muitos outros linguistas e pesquisadores, é acelerar ao máximo essa próxima cheia... (BAGNO, 1999, p. 10).

A língua se transforma de acordo com o tempo, a localização geográfica, a idade dos usuários, dentre vários outros fatores. Mendonça (2012) enfatiza que fazer um recorte da Gramática Normativa para ensinar o Português na escola nada mais é do que fazer um recorte rígido, inflexível e, às vezes, inútil desse rio que é o idioma. Ela ressalta que dessa maneira o ensino não é produtivo, mas reprodutivo, visto que não oportuniza ao aluno um pensamento livre e racional sobre a própria língua.

Desta forma, o ensino de Língua Portuguesa não é um ensino produtivo e sim Reprodutivo, então, seria a mais exata definição do que acontece dentro de sala de aula nas aulas de Língua Portuguesa. Uma mera reprodução de regras, de classificações e de nomenclaturas. A exposição de uma língua que não é aquela que o aluno conhece, as aulas de Língua Portuguesa se tornam tão distantes e estranhas para



o aluno que poderiam até mesmo ser consideradas como aula de Língua Estrangeira. (MENDONÇA, 2012, p. 2).

Nas aulas de português, deve-se, sim, apresentar aos alunos o padrão formal da língua, que é baseado na Gramática Tradicional, mas isso deve ser contextualizado, mostrando aos alunos em quais contextos esse estilo precisa ser utilizado, dentro e fora da escola, por isso o trabalho com os diferentes gêneros textuais é tão importante. É fundamental ter em mente que a língua é variável e cada sujeito deve saber como e onde aplicar cada variedade – da mais formal a mais informal.

É válido ressaltar que, conforme Mendonça (2012), dentre os vários preconceitos presentes no nosso país, provavelmente o mais difícil de ser combatido é o preconceito linguístico, porque boa parte da sociedade o pratica, mas sem a consciência disso. Desse modo, um passo essencial para o combate a essa problemática é a consciência de que o preconceito linguístico é um preconceito e, como tal, causa malefícios, assim como o racismo, a homofobia e todos os outros que cercam a sociedade.

É pertinente observar que muitas vezes o preconceito linguístico está associado à exclusão social, conforme a autora supracitada. Esse não ocorre somente por causa de uma fala “incorreta”, mas porque essa fala veio de uma pessoa de uma classe social considerada inferior. Marcos Bagno, em seu livro *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, trata dessa questão, ao citar oito mitos que permeiam o pensamento das pessoas acerca do ensino e da utilização da Língua Portuguesa.

Bagno resalta que alguns dos mitos são criados e alimentados dentro da escola mesmo, como, por exemplo: “o certo é falar assim porque se escreve assim”, “é preciso saber gramática para falar e escrever bem”, sendo que a gramática é um recorte da língua que, em alguns pontos, não condiz com a realidade atual de uso. Como estudiosos do processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa, precisamos procurar evitar que gerações continuem se formando, cultivando esses preconceitos linguísticos.

Neste trabalho, serão apresentadas algumas questões da prova referente à segunda etapa do PAVE – Programa de Avaliação da Vida Escolar – realizada no ano de 2006. Inicialmente, é válido ressaltar que o PAVE se constitui como uma modalidade de ingresso na Universidade Federal de Pelotas, sendo composta por avaliações realizadas no decorrer do ensino médio, o que favorece o processo de aprendizagem dos participantes tendo em vista que a cada etapa podem superar suas dificuldades.



O estudo das questões de língua portuguesa aplicadas nas provas do PAVE torna-se importante em virtude da possibilidade de esse processo seletivo e de outros processos seletivos preparados em moldes semelhantes acabarem por incentivar uma mudança de perspectiva no ensino de Língua Portuguesa no Brasil, isso porque esse processo seletivo tem por intuito a realização de avaliação continuada e formativa - não apenas a seleção de alunos aptos a ingressar em um curso de graduação a partir de uma única prova, realizada em um ou dois dias somente. A ideia central do PAVE é que o aluno participe desse processo seletivo durante todo o ensino médio, realizando, ao final de cada etapa, uma avaliação, mas tendo a oportunidade de identificar suas próprias dificuldades e/ou lacunas e podendo se dedicar mais a elas para melhorar nas etapas seguintes.

Além disso, por ser um processo seletivo composto por um sistema avaliativo formativo, continuado, que se distingue dos processos seletivos tradicionais, espera-se que, na parte relativa às disciplinas da área de Língua Portuguesa, apresente uma visão de ensino de língua materna que não foque especificamente nos conteúdos gramaticais de forma tradicional, exigindo dos alunos um conhecimento mecânico, que envolva aplicação de regras decoradas; espera-se que seja um modelo de avaliação no qual o aluno possa ler a questão e interpretá-la, respondê-la, também, com base nos seus conhecimentos enciclopédicos.

A seguir, serão apresentadas as questões da prova referente à segunda etapa - ou seja, destinada aos alunos de segundo ano do Ensino Médio - realizada no ano de 2006, que foi uma das primeiras edições do processo seletivo. É válido destacar que este texto é um recorte de um trabalho em que foram analisadas questões das provas das três etapas, com o objetivo de compreender como se dá o processo avaliativo e a concepção de ensino e de língua adotadas, mas em função da extensão da produção, aqui será apresentado apenas este recorte.

QUESTÕES ANALISADAS

Língua Portuguesa e Literatura Brasileira – PAVE 2005/2007 – 2ª Etapa

Lê o texto abaixo, depois responde às questões de 1 a 5.

O que fazer com nossos presos?

De um lado estão os que acreditam que limitar os direitos e aumentar as penas é a melhor maneira de coibir o crime. É uma visão bem difundida: hoje, já são mais de 9 milhões de presos no mundo, o equivalente a colocar todo o estado do Paraná atrás das grades. Em 73% dos países do mundo, Brasil incluído, a população carcerária vem aumentando. Por aqui, tínhamos cerca de 336 mil presos no final de 2004. No ritmo em que prendemos, estima-se que, em 2007, cheguemos aos 500 mil. “No estado de São Paulo, o número cresce mais de 1.000 por mês, o que significa que, em média um presídio novo deveria ser construído a cada 15 dias”, diz o



advogado Sérgio Mazina, vice-presidente do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais. Mas é claro que não se constroem tantas prisões assim, por isso nossos presídios são superlotados, funcionando com 183% de sua capacidade. Isso não impede, porém, que penas mais longas sejam propostas para conter a criminalidade. “Preso é preso e não tem de ter mordomia. Ele sofre uma represália da sociedade e precisa ficar recluso para sentir o drama, refletir, saber que errou”, diz o procurador da Justiça aposentado Antônio Gusmã Filho, ex-diretor jurídico da prefeitura de São Caetano do Sul, em São Paulo.

Do outro lado dessa disputa está a idéia de que o problema não é apenas a condição das cadeias: a própria idéia do encarceramento está errada. “A pena de privação de liberdade só produz sofrimento e não cumpre o objetivo de evitar condutas criminosas”, diz a juíza de direito aposentada Maria Lúcia Karam. E, em meio a essa discussão, existem pessoas tentando fazer com que as prisões se tornem um lugar minimamente digno. (...)

Mesmo com estímulos para trabalhar – 3 dias de serviço descontam um dia da pena –, nem todos conseguem um emprego no xilindró. Em uma pesquisa da Secretaria de Estado da Administração Penitenciária do Estado de São Paulo, 89% dos presos não faziam cursos profissionalizantes, e 99% não sabiam a situação dos seus processos. Em todo o país, os ex-detentos têm de lidar com problemas que vão desde conseguir novos documentos (freqüentemente perdidos durante a sentença) até reerguer a vida com o rótulo de “ex-presidiário”. (...)

É por isso que, em vários casos, tudo o que se pretende é aumentar a eficácia das prisões – e, para isso, evitar ao máximo a imagem dos presos como delinqüentes perigosos. “Uma parcela insignificante da população condenada tem, de fato, um desvio psicológico, e esses exigem não só reclusão, mas também tratamento médico. O restante só tem que ser aos poucos reintegrado à sociedade”, diz Alvin de Sá, da USP. Um exemplo é a Nacro (Associação Nacional para o Cuidado e Reacomodação do Transgressor), uma iniciativa inglesa que auxilia detentos com treinamento vocacional, encaminhamento para empregos e até alojamento. Dos 1.263 inscritos no projeto e libertados entre 2003 e 2004, 73% arranjaram moradia permanente e 10%, temporária. Já no presídio de Napanoch, no estado de Nova York, EUA, a disciplina é menos rígida do que a média, e os índices de violência também. A diferença é que, com o auxílio de patrocinadores e de uma universidade local, ele oferece a possibilidade de se obter educação superior, com diploma e tudo, dentro da prisão. “Se os professores vão até a prisão, o preso se sente valorizado. Por que ele acataria as leis de um grupo que não o aceita?”, diz Alvin de Sá. Só que, mesmo com prisões high-tech como as holandesas e dezenas de projetos educativos, o impasse das cadeias não deve acabar tão cedo. Assim como há duzentos anos, ver o sol nascer quadrado continua sendo a única alternativa de punição para quem enfrenta a lei. Mas, nesse confronto, será que a lei está vencendo?

Superinteressante (abril, 2006)

01

Observa a seguinte frase do texto: “(...) uma iniciativa inglesa que auxilia detentos com treinamento vocacional, encaminhamento para empregos e até alojamento.” (linhas 25 e 26) Há uma informação pressuposta de que o alojamento não era esperado. **Marca a alternativa**

abaixo que apresenta uma substituição possível para o vocábulo “até”, a qual NÃO implique mudança de significado.

- (a) inclusive.
- (b) bem como.
- (c) principalmente.
- (d) agora.



- (e) seguramente.
- (f) I.R.

02

Observa a seguinte frase do texto: “Se os professores vão até a prisão, o preso se sente valorizado.” (linha 30) Suponhamos que o redator desejasse alterar o tempo e/ou o modo dos verbos. **Marca a alternativa que apresenta uma combinação adequada nesse caso.**

- (a) “houvessem ido” – “se sentisse”.
- (b) “tiverem ido” – “teria se sentido”.
- (c) “fossem” – “sentir-se-ia”.
- (d) “foram” – “havia se sentido”.
- (e) “forem” – “se sentiu”.
- (f) I.R.

03

Em orações como “árvore é árvore”, não deveria haver acréscimo de sentido, visto que o sujeito (árvore) e o predicado (é árvore) expressam a mesma ideia. Entretanto, no uso da linguagem, orações desse tipo apresentam outros significados.

Na frase do texto: “preso é preso (...)” (linha 9), percebe-se claramente a intenção comunicativa de seu locutor. **Tomando por base essa intenção, a segunda ocorrência de “preso” deveria ser substituída por**

- (a) apenado.
- (b) encarcerado.
- (c) detento.
- (d) prisioneiro.
- (e) delinquente.
- (f) I.R.

04

Observa o seguinte trecho do texto: “Uma parcela insignificante da população condenada tem, de fato, um desvio psicológico, e esses exigem não só reclusão, mas também tratamento médico. O restante só tem que ser aos poucos reintegrado à sociedade”, diz Alvin de Sá, da USP.” (linhas 22 a 24)

Suponhamos que o senhor Alvin não estivesse convicto de suas ideias. Nesse caso, a alternativa que expressaria de forma apropriada as hipóteses desse senhor seria

- (a) “Parece que uma parcela insignificante da população condenada tem, de fato, um desvio psicológico, e esses exigiriam não só reclusão, mas também tratamento médico. Estou convencido de que o restante teria apenas que ser aos poucos reintegrado à sociedade”.
- (b) “Uma parcela insignificante da população condenada teria, provavelmente, um desvio psicológico, e esses exigiriam não só reclusão, mas também tratamento médico. O restante teria apenas que ser aos poucos reintegrado à sociedade”.
- (c) “Uma parcela insignificante da população condenada tem, indubitavelmente, um desvio psicológico, e esses poderiam exigir não só reclusão, mas também tratamento médico. O restante teria apenas que ser aos poucos reintegrado à sociedade”.
- (d) “Positivamente uma parcela insignificante da população condenada tem um desvio psicológico, e esses exigem não só reclusão, mas também tratamento médico. O restante tem seguramente que ser aos poucos reintegrado à sociedade”.
- (e) “Consta que uma parcela insignificante da população condenada vem a ter, de



fato, um desvio psicológico, e esses solicitam não só reclusão, mas também tratamento médico. O restante poderia ainda ser aos poucos reintegrado à sociedade”.

(f) I.R.

05

A significação de uma palavra é o conjunto de contextos linguísticos em que ela pode ocorrer, por isso é impossível encontrar sinônimos perfeitos.

Observa as seguintes frases do texto: “(...) nem todos conseguem um emprego no xilindró.” (linhas 16 e 17) e “ (...) até reerguer a vida com o rótulo de “ex-presidiário”.” (linha 20) **Nessas frases, os vocábulos “xilindró” e “rótulo” poderiam ser substituídos respectivamente e sem perda de significação no contexto original por**

- (a) “cárcere” e “classificação”.
- (b) “gaiola” e “codinome”.
- (c) “cana” e “pecha”.
- (d) “presídio” e “identificação”.
- (e) “penitenciária” e “nome”.
- (f) I.R.

Lê o texto abaixo, depois responde às questões 6 e 7.

Abreviados

Nem faz tanto tempo assim, as pessoas diziam vosmecê. “Vosmecê me concede a honra desta dança?” com o tempo, fomos deixando a formalidade de lado e adotamos uma forma sincopada, o popular você. “Você quer ouvir uns discos lá em casa?” Parecia que as coisas ficariam por isso mesmo, mas o mundo, definitivamente, não se acomoda. Nessa onda de tornar tudo mais prático e funcional, as palavras

começaram a perder algumas vogais pelo caminho e se transformaram em abreviaturas esdrúxulas, e você virou vc. “Vc q tccmg?”

Nenhuma linguagem é estática, elas acompanham as exigências da época, ganham e perdem significados, mudam de função. Gírias, palavrões, nada se mantém o mesmo. Qual é o espanto?

Espanto, aliás, já é palavra em desuso: ninguém mais se espanta com coisa alguma. No máximo, ficamos levemente surpreendidos, que é como fiquei quando soube que um dos canais do Telecine iria abrir um horário às terças-feiras para exibir filmes com legendas abreviadas, tal qual acontece nos chats. Uma estratégia mercadológica para conquistar a audiência mais jovem, naturalmente, mas e se a moda pegar?

Hoje, são as legendas de um filme. Amanhã, poderá ser lançada uma revista toda escrita nesse código, e depois quem sabe um livro, e de repente estará todo mundo ganhando tempo e escrevendo apenas com consoantes – adeus, vogais, fim de linha pra vocês.

O receio de todo cronista é ficar datado, mas, em contrapartida, dizem que é importante esse nosso registro do cotidiano, para que nossos descendentes saibam, um dia, o que se passava nesta nossa cabecinha jurássica. Posso imaginar, daqui a 50 anos, meus netos gargalhando diante deste meu texto: “ctd d vv”.

Coitada da vovó, mesmo. Às vezes me sinto uma anciã, lamentando o quanto a vida está ficando miserável. Não se trata apenas dos miseráveis sem comida, sem teto e sem saúde, o que já é um descalabro, mas da nossa miséria opcional. Abreviamos sentimentos, abreviamos conversas, abreviamos convivência, abreviamos o ócio, fazemos tudo ligeiro, atropelando nosso amor-próprio, nosso discernimento, vivendo resumidamente, com flashes do que outrora se chamou arte, com uma idéia indistinta do



que outrora se chamou de liberdade. Todos espiam todos, sabem da vida de todos e não conhecem ninguém. Modernidade ou penúria?

As vogais são apenas cinco. Perdê-las é uma metáfora. Cada dia abandonamos as poucas coisas em nós que são abertas e pronunciáveis.

Daqui a pouco vamos apenas rugir. Grrrrrr. E voltar para as cavernas de onde todos viemos.

MEDEIROS, M. **Coisas da vida**. Porto Alegre: L&PM, 2005.

06

Relembra a obra de Luís Fernando Verissimo e assinala a alternativa INCORRETA.

- (a) O personagem central de “O analista de Bagé” é um psiquiatra que usa métodos não-ortodoxos em seus pacientes.
- (b) A velhinha de Taubaté, popular personagem do escritor, caracteriza-se por sua fé absoluta na competência dos governantes do país.
- (c) O detetive Ed Mort, que divide seu escritório com 17 baratas e um rato albino, satiriza o profissional brasileiro, que trabalha sob condições adversas e não consegue atingir seus objetivos na vida.
- (d) Grande cronista e um dos maiores representantes da poesia concreta brasileira, Verissimo é herdeiro do talento de seu pai, Erico Verissimo.
- (e) Queromeu, o corrompido corrupto, se orgulha de suas ações. É um criminoso do ‘colarinho branco’. Nessas tiras, Verissimo critica a conduta anti-ética dos políticos brasileiros.
- (f) I.R.

07

Analisa as afirmativas.

I) Martha Medeiros mostra, claramente, a necessidade da existência do cronista a fim de que seja registrado o cotidiano para, dessa maneira, ser compreendido pelas gerações futuras.

II. É perceptível o saudosismo da cronista e sua inconformidade com as novas tecnologias.

III. Outra leitura possível diz respeito à preocupação da autora com a rapidez da vida moderna, que traz mais perdas do que benefícios, no que diz respeito a valores importantes para o ser humano.

IV. O final da crônica retrata a concordância da autora com relação ao inevitável.

Estão corretas

- (a) I e III.
- (b) I e IV.
- (c) I e II.
- (d) II e IV.
- (e) II e III.
- (f) I.R.



COMENTÁRIOS SOBRE AS QUESTÕES DO PAVE - 2ª ETAPA

QUESTÃO 01

A questão propõe a identificação de termos sinônimos em um determinado contexto, requerendo a preservação das informações pressupostas na substituição de um pelo outro.

Na frase do texto, o termo “e” introduz a ideia de adição e permite o acréscimo de alojamentos aos benefícios recebidos pelos detentos. Entretanto, esse auxílio não era esperado, visto que, além do “e”, aparece na frase o termo “até”, o qual tem a função de expressar, naquele contexto, algo imprevisto. Nesse caso, “até” pode ser substituído unicamente por “inclusive”, o qual preserva o sentido original da frase, indicando inclusão. Dessa forma, a alternativa a ser assinalada é a letra (a).

Os termos presentes nas demais alternativas modificariam o sentido do texto. “Bem como” é equivalente a “e”, o que o impede de resgatar o valor de “até”. “Principalmente” estabelece uma pressuposição de juízo de valor não indicada na frase original. O emprego desse elemento indicaria que o alojamento é mais importante do que treinamento vocacional e encaminhamento para emprego. Essa não era a intenção do autor. “Agora” indica uma ideia de tempo, a qual não é expressa pelo texto. Já “seguramente” apresenta uma ideia de certeza, que não é identificada na frase em questão.

QUESTÃO 02

A questão trabalha com os tempos e modos verbais, procurando verificar a possibilidade de ser mantida a coesão da frase apesar da substituição verbal.

A única alternativa que apresenta uma combinação adequada de tempo e/ou modo dos verbos é a letra (c). Essa alternativa propõe a substituição de “vão” por “fossem” e de “se sente” por “sentir-se-ia”. O verbo “ir” no pretérito imperfeito do subjuntivo ajusta-se ao verbo “sentir” no futuro do pretérito do indicativo para exprimir um fato não realizado ou que talvez não se realize, bem como sua consequência.

Na alternativa (a), aparece a combinação de “houvessem ido” – pretérito mais-que-perfeito do subjuntivo – com “se sentisse” – pretérito imperfeito do subjuntivo. Essa união é imprópria porque as ações são relatadas em tempos verbais que não se harmonizam. Para indicar um fato cujo acontecimento se daria no passado mediante certa condição, teríamos que substituir “se sentisse” por “teria se sentido” – futuro do pretérito composto do modo indicativo.



A alternativa (b) também propõe uma reunião incompatível de “tiverem ido” – futuro composto do subjuntivo – com “teria se sentido” – futuro do pretérito composto do modo indicativo. A forma “tiverem ido” combinar-se-ia devidamente com “sentir-se-á”. Nesse caso, teríamos “Se os professores tiverem ido até a prisão, o preso sentir-se-á valorizado”. Como podemos observar, o futuro composto do subjuntivo indica uma ação futura que se passa anteriormente a outra ação também futura.

A alternativa (d) agrupa “foram” – pretérito perfeito do indicativo – com “havia se sentido” – pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo. Esse agrupamento é indevido, dentre outros motivos, porque há uma inversão na ordem de apresentação das ações. A valorização do preso depende da presença dos professores na prisão. Logo, a presença é anterior à valorização, mas a alternativa propõe justamente o contrário, tendo em vista a ordem dos tempos verbais.

A alternativa (e) une “forem” – futuro do subjuntivo – a “se sentiu” – pretérito perfeito do indicativo. Novamente, uma união incompatível. O futuro do subjuntivo indica eventualidade, possibilidade no futuro, e esse tempo verbal combina com o presente ou o futuro do presente do indicativo. Portanto, poderíamos ter “Se os professores forem até a prisão, o preso se sente/sentir-se-á valorizado”.

QUESTÃO 03

A questão trata do significado apresentado pelos itens lexicais dentro do contexto.

Ao produzir a frase “preso é preso ...”, o procurador da Justiça não pretendia definir um termo por ele mesmo. Na verdade, a intenção era a de desqualificar os presos, como fica evidente na observação do contexto do qual a frase em questão foi extraída. O procurador disse ainda que os presos não poderiam ter mordomias e que precisavam sentir o drama para perceber o quanto erraram.

Nesse caso, a segunda ocorrência de “preso” deveria ser substituída por “delinquente” – aquele que comete falta, crime ou delito. O vocábulo “delinquente” é, pois, capaz de recuperar o sentido depreciativo almejado pelo procurador. Os termos “apenado”, “encarcerado”, “detento” e “prisioneiro”, por outro lado, indicam apenas ser punido com privação de liberdade. Portanto, mesmo uma pessoa inocente pode vir a ser designada por esses últimos termos, desde que esteja na situação indicada por eles.



QUESTÃO 04

O enunciado da questão sugere a análise de possíveis formas de reescritura de uma determinada frase do texto com o objetivo de identificar recursos linguísticos que isentem o locutor do compromisso com a convicção das ideias expressas. Na alternativa (a), aparecem os elementos “de fato” e “estou convencido”, os quais apontam para o sentido contrário àquele proposto na questão, por isso essa alternativa não pode ser assinalada. A alternativa (c) apresenta o item “indubitavelmente”, o qual exclui qualquer possibilidade de dúvida, então essa alternativa também não pode ser marcada.

A alternativa (d) possui os termos “positivamente” e “seguramente”, os quais são usados para expressar algo indiscutível, sobre o qual temos segurança. Logo, a alternativa (d) está incorreta. A alternativa (e) apresenta os itens “consta” e “de fato”, os quais também expressam certeza, convicção, por isso ela também está incorreta.

A alternativa (b), por outro lado, apresenta o elemento “provavelmente” e verbos no futuro do pretérito – “exigiriam” e “teria”, marcas linguísticas de incerteza ou dúvida. Portanto, essa é a alternativa correta.

QUESTÃO 05

Essa questão trata do significado expresso pelos vocábulos dentro do contexto, considerando informações pressupostas, níveis de linguagem, intenção comunicativa.

Os termos “xilindró” e “rótulo” possuem um caráter pejorativo, pois expressam um significado depreciativo. “Xilindró” é uma gíria que designa cadeia; já “rótulo” é uma qualificação simplista, geralmente feita através de chavões. Portanto, esses vocábulos poderiam ser substituídos unicamente por “cana” e “pecha”, visto que “cana” é também uma gíria que designa cadeia, e “pecha” é o mesmo que defeito, falha, imperfeição. Logo, a alternativa a ser assinalada é a letra (c).

Os vocábulos presentes nas alternativas (a) – “cárcere” e “classificação” –, (d) – “presídio” e “identificação” – e (e) – “penitenciária” e “nome” – não exprimem desaprovação; por isso não poderiam figurar no texto original, considerando o sentido pretendido pelo autor. Por outro lado, na alternativa (b), o elemento “gaiola”, além de possuir um caráter desabonador, é uma gíria para “cadeia”, mas “codinome” não possui essa caráter, é uma designação que esconde a identidade de um indivíduo. Logo, a alternativa (b) também não poderia ser assinalada.



QUESTÃO 06

O personagem central de *O analista de Bagé* foi criado por Jô Soares e, embora não tenha sido utilizado por ele, tornou-se um dos personagens mais conhecidos de Veríssimo. Seus métodos de tratamento incluíam terapias esdrúxulas como a do “joelhoço”. A alternativa (a) está correta.

Criada durante o governo do Presidente Figueiredo, a *Velhinha de Taubaté* foi personagem de programa de televisão; ela acredita em todas as promessas feitas pelos governantes e em todas as justificativas para os fracassos de seus projetos. A alternativa (b) também está correta.

Ed Mort, criado na década de 70, como uma paródia aos demais detetives da literatura é outro personagem bem conhecido do autor. O fato de seu lugar de trabalho ser um “escrí” (o “tório” não cabe porque a peça é pequena demais), seu telefone estar cortado e o movimento ser apenas das baratas e do rato albino que moram lá mostram as más condições que enfrenta para trabalhar. Embora tenha a pretensão de resolver casos badalados, ele é contratado justamente por pessoas que o procuram por sua ineficiência. Assim, a alternativa (c) também está correta.

O erro da alternativa (d) está na primeira afirmação. Veríssimo é, primordialmente, um cronista, mas não um representante do concretismo. Essa, pois, é a alternativa que deve ser escolhida pelo candidato.

Finalmente, a alternativa (e) está correta. *Queromeu*, o corupião corrupto, defende sua atitude pró-corrupção dizendo “Se todos roubam, por que não os corruptos?” Esse personagem foi apresentado por Veríssimo na época em que denúncias de corrupção começaram a fervilhar na mídia.

QUESTÃO 07

A questão possui uma natureza interpretativa. Procura averiguar a compreensão do candidato sobre a crônica de Martha Medeiros.

A afirmativa I está correta. Isso pode ser percebido no quinto parágrafo, quando a autora lembra que, embora todo cronista receie ficar datado, o registro que ele faz do dia a dia é imprescindível para que as gerações futuras saibam o que ocorreu no passado.



A afirmativa II não está correta. A cronista demonstra saudade do convívio, da solidariedade e de valores atinentes ao ser humano. Em nenhum momento se mostra inconformada com a tecnologia.

A afirmativa III está certa. Martha Medeiros se preocupa com a maneira como estamos vivendo, rápido demais para usufruir a vida, perdendo valores à medida que vivemos.

A afirmativa IV está incorreta, A hipótese de que tenhamos que voltar para as cavernas e não saibamos mais falar mostra claramente sua inconformidade. Além disso, o lamento em relação à perda das poucas coisas em nós que são abertas e pronunciáveis reforça esse sentimento.

Assim, o candidato deveria ter escolhido a letra (a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que, no decorrer da prova de Língua Portuguesa, o aluno não necessita apenas de ter memorizado e ter aplicado regras convencionais da gramática tradicional - muito pelo contrário: se recorrer à famosa “decoreba”, o aluno não conseguirá realizar satisfatoriamente ao que é proposto, já que é solicitado nas questões que o aluno compreenda o contexto de uso dos elementos linguísticos e reflita sobre esse uso, sobre seu sentido, sobre a mudança ou não de sentido com a troca por um sinônimo, por exemplo.

Considerando-se que, conforme Possenti (1996), um dos principais argumentos para a manutenção de um ensino tradicional de gramática nas aulas de língua materna na escola é o fato de que nos vestibulares e concursos públicos é exigido esse conhecimento, espera-se que, com essa gradual mudança de perspectiva nos vestibulares, como percebemos que vem ocorrendo com o PAVE, o ensino de português passe a ser mais voltado aos eixos de leitura, interpretação, produção de texto e reflexão sobre os usos efetivos da língua.

Além disso, acredita-se que essa mudança gradual na concepção de ensino de língua materna e na extinção do preconceito linguístico pode, conseqüentemente, contribuir para a evolução da participação ativa da sociedade nas decisões político-sociais, tendo em mente que muitas pessoas, por acharem que não dominam a própria língua, acabam não se manifestando, se calando e se subordinando às decisões tomadas por outros.



REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico, o que é, como se faz.** Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1999.

JÚNIOR, Silvio Nunes da Silva. **O ensino de gramática e o preconceito linguístico nas vozes de professores de língua materna.** Revista Diálogos – N.º 18 – Set. / Out. – 2017.

MENDONÇA, Jéssica Teixeira de. **O ensino de língua portuguesa e a sua relação com a inclusão/exclusão social.** Anais do SIELP. Volume 2, N.º 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

CAPÍTULO 27

“UM TOCO NO CAMINHO DA OPRESSÃO” OU TEATRO DO OPRIMIDO NA COMUNIDADE: UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Fabiane Tejada da Silveira

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões elaboradas a partir de um Projeto de Extensão Universitária, denominado TOCO- Teatro do Oprimido na Comunidade, desenvolvido ao longo dos últimos 12 anos no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas -UFPel. O Curso de Teatro-Licenciatura da UFPel iniciou suas atividades no ano de 2008 e este foi um dos primeiros projetos de extensão que se desenvolveu na sua formatação inicial com estudantes da primeira turma do curso, ministrando oficinas de teatro do oprimido em comunidades de bairros periféricos da cidade de Pelotas-RS. As teorias que embasam as ações principais do projeto partem de algumas obras de Paulo Freire e Augusto Boal. O TOCO existe até os dias atuais, promovendo práticas artísticas de teatro com estudantes e egressos de cursos de graduação da UFPel, envolvendo pessoas das comunidades para pensarem possibilidades de transformação e/ou superação das opressões identificadas na realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro do Oprimido. Augusto Boal. Paulo Freire. Comunidade.

INTRODUÇÃO

O Projeto de Extensão Universitária, Teatro do Oprimido na Comunidade -TOCO, tem como objetivo inserir os acadêmicos da Universidade Federal de Pelotas na comunidade escolar e/ou em associações de bairros, associações comunitárias de atenção à saúde de grupos especiais para levantar questões de situações de opressões e problematizá-las através da cena teatral. Em 2020 o projeto completou dez anos de atuação, ao longo deste tempo desenvolveu atividades em mais de 3 bairros e em uma escola pública da cidade de Pelotas e nas cidades de Capão do Leão e São Lourenço do Sul, todas as cidades localizadas ao sul do estado do Rio Grande do Sul. Com a pandemia de COVID-19, nos anos de 2020 e 2021 o projeto desenvolveu suas atividades em “lives” e reuniões remotas, procurando adaptar-se a única possibilidade de encontro e “compartilhamento de idéias” que o momento permitia.

O referido projeto, sustenta que as atividades articuladas por estudantes, servidores/as professores/as e ou servidores/as técnicos/as administrativos/as em educação no âmbito de projetos de extensão universitária, em contato com pessoas da comunidade, do entorno ou região onde a Universidade se insere, complementam e agregam qualidade a formação profissional dos estudantes de qualquer área do conhecimento, para além do que as atividades de ensino e pesquisa já promovem no ambiente acadêmico.



Segundo o documento, Política Nacional de Extensão Universitária, essa

(...) tornou-se o instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades (FORPROEX, 2012, p. 10).

O TOCO, foi criado em 2010, por estudantes, com a coordenação da Professora Fabiane Tejada da Silveira, no âmbito do Curso de Teatro- Licenciatura da UFPel. *Um toco no caminho da opressão*, assim diziam os integrantes do projeto naquela época. As ações do projeto, estavam pautadas nas reflexões dos teóricos brasileiros Augusto Boal e Paulo Freire, buscando suas contribuições para elaboração de conhecimentos artístico teatral que se comprometam com a problematização de discursos e condutas opressivas da sociedade, com o objetivo de superá-las.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Teatro do Oprimido (TO) é um conjunto de técnicas teatrais sistematizadas pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal, a maioria desenvolvidas nas décadas de 60 e 70 para suprir as necessidades da resistência em relação ao período ditatorial. Nos seus estudos, Boal investiga as potencialidades da cena no combate às opressões desenvolvendo jogos e metodologias que estimulam suas jogadoras e seus jogadores a problematizar as condutas no que tange às opressões, sejam elas quais forem.

Os estudos e a prática com o TO, são utilizados em diversos espaços de educação, formais ou não, articulando o combate a opressão à produção e apreciação artística. Até o ano de 2014, pesquisas indicavam que suas técnicas estavam presentes em mais de 77 países mostrando-se, desde o seu surgimento, como uma ferramenta eficiente para a consolidação de um debate acessível acerca das opressões/violências de gênero, raça, sexualidade e classe. No atual contexto da sociedade brasileira, torna-se ainda urgente e necessário o debate acerca dessas violências uma vez que estas, encontram-se institucionalizadas e reverberam produzindo uma série de crimes contra as pessoas. Suas estruturas de manutenção são alimentadas por mecanismos de desinformação e intolerância e estimulam ações violentas em relação a grupos vulnerabilizados em nossa sociedade, como negros e negras, indígenas, comunidade LGBTQIA + e mulheres.

O TO prevê em sua abordagem o mesmo que a educação problematizadora do educador brasileiro, Paulo Freire: a necessidade do sujeito questionar a realidade onde vive para a partir dela dizer a sua palavra, situação que pode impulsionar a transformação desta mesma realidade.



A palavra enquanto compreensão exige a transformação e torna-se indissociável da necessidade de atuação: torna-se, pois, palavração, segundo o neologismo de Paulo Freire. A partir do momento em que alguém compreende e toma consciência do seu papel no mundo, sua transformação se torna inevitável e gera, portanto, uma ação para atingir tal fim. (ROSSATO, 2010, p. 325-326).

Para Freire, criador da *Pedagogia do Oprimido* os homens e as mulheres precisam estar comprometidos e comprometidas com a construção de sua subjetividade, sem negar que esta só acontecerá na troca de experiências em grupos, espaço que se produz no movimento dialético da história em consonância com a responsabilidade de transformar a realidade, que é opressora e injusta. A defesa de uma arte e educação voltadas à ética humana é imperativa na obra de Freire e Boal.

METODOLOGIA

No projeto busca-se trazer a realidade para a cena teatral, fazendo com que a mesma seja questionada e transformada. A metodologia de TO traz em seu arsenal um apanhado de técnicas que tem em seu cerne o objetivo de questionar o mundo. Promover espaços para que as pessoas digam sua palavra através da ação teatral, como se fosse um ensaio para a realidade. Observa-se que em diversas instituições educativas, como escolas e universidades, são espelhadas e reproduzidas condutas opressivas gestadas na sociedade, no entanto, também compreende-se estes lugares como um território fundamental na disputa pela formação humana, política, social e cultural como base para a construção de uma sociedade solidária e mais justa.

O TOCO estrutura uma proposta de ação alicerçada no diálogo compreendendo-o como uma ferramenta histórica no combate a opressão, a desigualdade e a discriminação. Além disso, o TO tem a potência necessária para pôr em crise padrões de comportamento reproduzidos diariamente e sustentados por lógicas opressivas. Ainda possibilita a participação ativa de um indivíduo que, como oprimido, assume o protagonismo na busca pelos seus objetivos, defendendo-os e tornando-se capaz de refletir de forma ampla e profunda sobre o papel que está assumindo, o espaço que está ocupando e o discurso que está reproduzindo.

A atuação do TOCO articula práticas artístico-políticas na problematização dos processos cristalizados de opressão, compartilhando os meios de produção teatral a todas as pessoas envolvidas na experiência, potencializando assim, o papel político da arte na formação humana e cidadã. Nos encontros compartilha-se entre os integrantes do grupo envolvido as vivências sociais e históricas as quais estão inseridos. A partir disso, desenvolve-se atividades práticas de teatro do oprimido usando uma das técnicas de Augusto Boal, denominada de Teatro Imagem, onde o grupo monta a imagem congelada de uma cena de opressão, como exemplo



racismo e homofobia e os que estão assistindo transformam-na em uma imagem em que não exista a opressão. Além do Teatro imagem, com o avanço e aprofundamento dos encontros, são usadas outras técnicas como, Teatro Fórum e Teatro Jornal.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O projeto de extensão surgiu da necessidade encontrada pelos estudantes de Teatro-Licenciatura da UFPel em 2010 de propor no campo de trabalho do/a professor/a de teatro em formação, experiências em comunidades de Pelotas e da região sul do estado do Rio Grande do Sul, a partir dos estudos feitos na disciplina, na época denominada de *Teatro na Educação III*, que objetivava principalmente identificar e promover estudos sobre “projetos de teatro em comunidades”. Observaram que a extensão universitária, naquele momento, quando estavam na metade do curso de graduação, cumpriria com a necessidade de contato imediato de estudantes com a experiência de elaboração e desenvolvimento de oficinas teatrais na realidade das comunidades periféricas, para além dos estudos teóricos feitos na disciplina. Assim surge um projeto extensionista articulado com as provocações feitas em um espaço de ensino já consagrado na academia, o espaço das disciplinas curriculares.

Paulo Freire é apresentado nos estudos do projeto como um dos mais importantes educadores que atuou no campo da educação popular, foi contemporâneo de Boal e também é um teórico que contribui para se aprofundar a concepção de teatro articulada pelo projeto de extensão, este autor abordou em sua teoria que quando o sujeito encontra espaços para o reconhecimento de sua histórias de vida, do que faz, do que sonha, quando percebe o que o oprime, ele passa a desejar viver melhor, abrindo um canal importante para o desenvolvimento do que Freire chamou de processos de conscientização. Surgem a consciência os condicionamentos e as circunstâncias que colocam o sujeito à frente dos momentos em que ele pode optar, fazer escolhas de inserção no mundo e não apenas de adaptação. “O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele (...) não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere” (FREIRE, 1987, p.60).

O Projeto TOCO desenvolve em suas atividades técnicas teatrais que mobilizam as pessoas a narrarem sua existência a partir das opressões que sofrem, justamente para procurarem superar tais opressões. A autoria da práxis-teatral para Augusto Boal, é experienciada pelos(a)s espect-atores, espect-atrizes (espectadores/as que também entram na cena e transformam-se em atores e atrizes) e constitui-se para fundamentar o caráter dialógico



desta práxis. Boal entendia o teatro como instrumento de emancipação política e de transformação da sociedade – ao identificar-se com situações de opressão apresentadas, o “espect-ator” poderia repensar durante a cena a sua própria postura diante destas opressões.

O Teatro do Oprimido e da Oprimida é um método estético que sistematiza Exercícios, Jogos e Técnicas Teatrais que objetivam a desmecanização física e intelectual de seus praticantes, e a democratização do teatro. Cumpre ressaltar que todas as técnicas pressupõem a criação de grupos. Em constante reinvenção, readaptação conforme a necessidade dos grupos, trabalha-se uma proposta de prática teatral que se organiza de forma a mediar o diálogo e que propõe a experimentação de processos de transformação e/ou superação das opressões.

Teatro para transformação social, como ferramenta de luta. Continua atual, para se buscar práticas educativas que estimulem a expressão de jovens e adultos através da Arte. O Teatro é uma linguagem artística que precisa ser democratizada e valorizada nos espaços de formação, por isso o projeto busca investigar como se dá uma junção harmônica entre Teatro e Educação para a transformação social. Onde estes dois campos do conhecimento são abordados como indissociáveis.

Quais são os saberes que transitam nas narrativas teatrais? Quais saberes dos oprimidos, que atravessam seus corpos e subjetividades? Perguntas sempre presentes em nas reflexões provocadas pelo TOCO. Experiências de racismo, xenofobia, homofobia são expostas nas cenas de teatro para serem problematizadas. É uma forma de resistência organizada, que está sempre em confronto com o cotidiano que em muitas situações ou circunstâncias conduzem as pessoas para a “acomodação social”.

Muitas vezes a prática da Arte no senso comum é vista apenas como um tempo para a “livre expressão das angústias” canal de “catarse emocional,” para os integrantes do projeto ela é apresentada e vivenciada com o destaque para o diálogo sobre a necessidade de transformação da realidade injusta. Quando se provoca o instituído para a mudança, não raro se é rechaçado. Se reconhece que não é simples, propor o debate sobre situações muitas vezes consolidadas pela cultura machista, racista em que se vive, no entanto, o certo, é que não se pode conviver com inúmeras violências sem denunciá-las, em busca de um anúncio de possibilidades de mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências de cada integrante do grupo TOCO são a matéria-prima do trabalho desenvolvido. O TO parte do princípio de que a linguagem teatral é a linguagem humana que é



usada por todas as pessoas no cotidiano. Sendo assim, todos podem desenvolvê-la e fazer teatro. Desta forma, o TO cria condições práticas para que o oprimido e a oprimida se apropriem dos meios para produzir teatro e assim ampliem suas possibilidades de expressão.

Além de estabelecer uma comunicação direta, ativa e propositiva entre espectadores(as) e atores/atrizes. Para Samuel, um dos integrantes do TOCO e egresso do Curso de Teatro-Licenciatura da UFPel, participar de uma peça de Teatro do Oprimido é *excitar o ser cidadão que, segundo Boal, configura um sujeito com potencial de transformação. É “ensaiar para a vida real” colocando-se como meio de modificação de uma cena que reverberará em maiores e mais profundas mudanças sociais.* O projeto ao longo dos anos sempre trabalhou com atividades que propiciassem a conversão do espectador e da espectadora em ator/atriz com jogos e atividades que desenvolveram o conhecimento do próprio corpo e aprofundaram o trabalho para tornar o corpo expressivo, na busca da compreensão do teatro como linguagem e do teatro como discurso.

O desenvolvimento da prática pedagógica teatral no projeto como leitura de mundo e diálogo para transformação da realidade é a articulação que proposta para pensar a construção do sujeito histórico freiriano, que na concepção deste estudo é aquele sujeito que em sua narrativa de vida descobre-se como artesão de seu próprio processo civilizatório. Incentivar que o diferente pronuncie seu mundo, garantir que o outro expresse sua história é possibilitar que com autonomia os sujeitos construam-se em diálogo com o conhecimento já sistematizado e organizado no espaço acadêmico.

Considera-se que no Brasil de hoje, precisa-se investir e produzir práticas pedagógicas nos espaços educativos para uma convivência focada no combate a opressão, sem ódio e intolerância, resgatando o quanto for possível o encontro de trocas solidárias, em busca do bem comum. O Projeto de Extensão TOCO, apresenta-se como um espaço possível para este convívio, e espera-se, quem sabe, que com a adesão de leitores/as a este relato, se possa inspirar o surgimento de novas experiências semelhantes.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
_____. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2005. Edição revista.



FORPROEX: **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária.** Manaus - AM: Imprensa Universitária, 2012. Disponível em < <https://www.ufmg.br/proex/renex/> > Acesso em: 10 de julho de 2022.

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

ROSSATO, Ricardo. PRÁXIS. in: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Fabiane Tejada da. **A constituição do sujeito histórico freiriano: construções da práxis de uma espect.-atriz/professora.** 2011. 150f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/ri/1753>. Acesso em 30 de junho de 2022.

CAPÍTULO 28

MECANISMOS ENUNCIATIVOS EM REDAÇÃO NOTA 1000 DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO DE 2020: MODALIZADORES COMO ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS A FAVOR DA PERSUASÃO

Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco
André Tavares
Fábio Ávila Arcanjo

RESUMO

Os gêneros textuais classificam-se como eventos comunicativos por meio dos quais traços linguísticos estruturam-se e padronizam-se durante as interações humanas, carregando, em si, a pluralidade de vozes que sustentam, por exemplo, o discurso persuasivo como prática social – Marcuschi (2010); Santos (2019). Com isso em vista, este trabalho visa apontar como o mecanismo enunciativo modalização funciona como um recurso para a construção de estratégias argumentativas em duas redações nota 1000 do Exame Nacional do Ensino Médio de 2020. Para isso, a base será, sobretudo, nas teorias de Koch (1996, *apud* SOUZA, 2008). Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa documental, de natureza qualitativa e interpretativista. Os resultados evidenciaram como as categorias de modalizadores, propostos por Koch, contribuíram para a construção da argumentação e, conseqüentemente, para a condução da persuasão do sujeito destinatário – banca de correção de redação - do dispositivo comunicativo que envolve a redação do Enem.

PALAVRAS-CHAVE: Redação. Enem. Enunciação. Modalização. Persuasão.

*“É a linguagem que permite ao homem pensar e agir.
Pois não há ação sem pensamento, nem pensamento sem linguagem.”*
Patrick Charaudeau

INTRODUÇÃO

Após o advento das pesquisas acerca da linguística textual na Europa e no Brasil, estudos de referência desenvolvidos por teóricos como Marcuschi (2010) ancoraram-se em uma nova perspectiva de análise da materialidade linguística atrelada ao seu uso no cotidiano humano. Para esses pesquisadores, os gêneros textuais são classificados como eventos comunicativos por meio dos quais traços linguísticos estruturam-se e padronizam-se, considerando tanto as restrições impostas por uma determinada esfera de uso da língua como também as intencionalidades discursivas e o jogo de imagens projetadas pelos sujeitos interactantes - via textos - durante as trocas humanas. Para além disso, carregam em si, também, a pluralidade de vozes que sustentam, por exemplo, o discurso persuasivo como prática social, conforme destaca Santos (2019).



Sob tal lógica, assim como endossa Santos (2019), os mecanismos enunciativos, constituídos como uma das camadas da organização interna textual (BRONCKART, 1999; 2006), contribuem para a manutenção da coerência do texto, por meio da elucidação de posicionamentos enunciativos sobre o conteúdo temático em voga. Atrelado a esses, destacam-se os diferentes modalizadores aplicados pelos sujeitos, os quais se apropriam da capacidade de construir estratégias argumentativas a favor da persuasão do alvo que compõe o dispositivo comunicacional, neste estudo, o corretor da redação do Enem.

Considerando todo esse cenário, a prova de redação do ENEM, conforme aponta Brasil (2020), consiste na produção de um texto dissertativo-argumentativo escrito em prosa. Nele, os aspectos a serem avaliados relacionam-se a competências que devem ter sido desenvolvidas pelo candidato durante os anos de estudo na escola básica, as quais estão elencadas na figura abaixo:

Figura 1: as cinco competências da prova de Redação do ENEM.

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Brasil (2020, p. 8).

Com isso em vista, este trabalho visa apontar como o mecanismo enunciativo modalização funciona como um recurso para a construção de estratégias argumentativas em duas redações nota 1000 do Exame Nacional do Ensino Médio, delineadas, sobretudo, pelas competências 2, 3 e 5 da referida prova. Tal mecanismo apresenta-se como relevante, pois colabora para a condução da persuasão da banca corretora, parceira do processo comunicacional e para a qual se destina o discurso por meio da linguagem verbal (BENVENISTE, 1976). Para



isso, a base estará assentada nos estudos de Koch (1996, *apud* SOUZA, 2008), os quais focam na definição e na exemplificação de diferentes modalizadores conformados na língua.

UMA SÍNTESE DAS EXIGÊNCIAS DA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM

De acordo a publicação “A redação no ENEM 2020: cartilha do participante”, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a prova de redação do ENEM constitui-se de uma avaliação que exige a produção de um texto escrito em prosa, cujo conteúdo dissertativo-argumentativo irá explorar temáticas de ordem social, científica, cultural ou política. No exame, os aspectos a serem avaliados referem-se a competências que devem ter sido aprimoradas pelo candidato ao longo dos anos de estudo no ciclo básico escolar.

Especificamente, a competência 1, segundo Brasil (2020), avalia o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, o que envolve o conhecimento das convenções da escrita, tais quais as regras de ortografia e de acentuação gráfica prescritas pelo atual Acordo Ortográfico. Além disso, é exigido que o texto apresente fluidez de leitura, em outras palavras, é necessário que o candidato construa estruturas sintáticas adequadas ao contexto de escrita padrão.

Por sua vez, a competência 2 mensura a compreensão da proposta de redação, composta por uma temática em específico a ser desenvolvida dentro do tipo textual dissertativo-argumentativo com ao menos um repertório sociocultural legitimado, pertinente e produtivo. Essa competência trata, então, da avaliação das habilidades referentes à leitura e à escrita do candidato.

A competência 3 determina que o candidato selecione, relacione, organize e interprete informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista levantado em sua tese, o que ocorre ainda na introdução. Em síntese, é preciso que a redação possua uma perspectiva crítica a ser defendida e argumentos que comprovem a posição assumida pelo escritor em relação ao tema proposto pela banca.

Já a competência 4 objetiva avaliar a estruturação lógica e formal entre as partes da redação solicitada. A organização textual exige que as orações e os parágrafos estabeleçam entre eles uma relação que proporcione a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as perspectivas selecionadas pelo autor. Tal articulação é feita por meio da mobilização dos recursos coesivos, os quais são responsáveis pelas relações de sentido elencadas ao longo do texto.



Por fim, o quinto aspecto a ser avaliado na produção textual (competência 5) é a apresentação de uma proposta de intervenção para as problemáticas apontadas no desenvolvimento da redação. Além disso, é necessário, sobretudo, que essa proposta de intervenção respeite os direitos humanos, ou seja, não é permitido ao escritor que valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural sejam rompidos.

Neste estudo, na medida em que as estratégias argumentativas forem analisadas a partir dos modalizadores utilizados pelo sujeito argumentante, essas serão articuladas, brevemente, às competências 2, 3 e 5 da prova de redação do Enem, as quais se relacionam diretamente ao foco deste trabalho.

OS SUJEITOS CONSTITUINTES E A MODALIZAÇÃO DISCURSIVA NA COMPOSIÇÃO DA REDAÇÃO DO ENEM

Conforme a Teoria Semiolinguística, o ato de comunicar é um fenômeno que intercruza o dizer e o fazer, articulados em um duplo circuito comunicativo – circuito externo (fazer) e circuito interno (dizer) – os quais são indissociáveis. O fazer é o lugar da instância situacional em que atuam os parceiros – sujeitos comunicante e interpretante – que são os seres sociais da troca. Já o dizer é o lugar da encenação do discurso, do qual participam os protagonistas - sujeitos enunciador e sujeito destinatário – que são os seres da palavra (OLIVEIRA, 2018).

No que tange ao objeto de estudo deste artigo, notam-se diferentes sujeitos que participam da *mise-en-scène* discursiva que envolve a produção escrita no Enem. Desse modo, no tocante à instância de produção, nota-se a presença de duas figuras: um Sujeito Comunicante (EUc), ser empírico e social, situado no circuito externo do dizer e um Sujeito Enunciador (EUe), protagonista do ato de linguagem, situado no espaço interno da enunciação. Logo, afirma-se que, na situação avaliativa da prova do Enem, o Sujeito Comunicante (EUc) pode ser representado, de forma geral, por todos os candidatos (sujeitos empíricos e sociais) que, de fato, participaram do exame.

Ainda, no momento da realização da prova, tais sujeitos, inseridos em um contrato de comunicação que rege essa situação avaliativa, passam de figura empírica para figura discursiva, ou seja, o EUc transforma-se, no universo enunciativo, em figura discursiva, recebendo um novo papel: o de Sujeito Enunciador (EUe). A esse sujeito, então, é dado o direito à fala, cabendo-lhe, no universo textual-discursivo da produção textual, gerenciar informações, relacionar fatos, selecionar dados, garantias e argumentos em defesa de uma proposta sobre o mundo, com o fito de defender a tese apresentada. Para a Semiolinguística, no âmbito do modo



argumentativo de organização do discurso, esse Sujeito Enunciador (EUE) é denominado, portanto, como “Sujeito Argumentante”.

Assim, recorrentemente, para que esses sujeitos construam efetivas estratégias argumentativas, diferentes modalizadores discursivos são acionados como mecanismos a favor de uma efetiva construção textual. Tais modalizadores, por sua vez, são recursos enunciativos que podem ser aplicados, por exemplo, com o intuito de conferir ainda uma determinada força argumentativa, de acordo com seus objetivos, os quais, aqui, são os de alcançar a nota mais alta possível na referida prova. (SOUZA, 2008)

Nesse sentido, o conceito de modalização pode ser definido, em linhas gerais, como a marca deixada pelo sujeito em seu enunciado, o posicionamento do indivíduo em relação ao seu enunciado, os indicadores das intenções, dos sentimentos e das atitudes do locutor no tocante ao seu discurso (DUBOIS (1973); KOCH (1996); MAINGUENEAU (1986). Para determinados autores, “a modalidade refere-se aos meios pelos quais um falante manifesta o modo como ele considera seu próprio enunciado. Ela é uma categoria sinônima de modo, que se apresenta geralmente associada ao verbo”. (SOUZA, p.46, 2008)

Para Souza (2008), o locutor apresenta o seu posicionamento no que tange ao enunciado produzido por meio dos atos ilocutórios¹ de lexicalização, os quais são denominados operadores modais. Em outras palavras, o locutor produz seus enunciados de modo que a compreensão de seu interlocutor se efetive dentro um caminho conclusivo específico. Assim, a interação social delineada por meio da linguagem caracteriza-se, sobretudo, pela argumentatividade. Tal potencialidade argumentativa emerge através dos mecanismos da própria língua, os quais possibilitam indicar a orientação argumentativa dos enunciados e estabelecem, então, as relações discursivas. De forma mais específica, Koch (1996, *apud* SOUZA, 2008) classifica esses modalizadores em categorias, as quais, para este estudo, destacam-se:

Modalizadores aléticos: que ilustram o comprometimento/engajamento do locutor com relação ao seu enunciado, além de conferir grau de certeza com relação aos fatos enunciados. Exemplos: é impossível, evidentemente etc.

¹ Terminologia adotada por John Austin (1990) em seu célebre *Quando dizer é fazer*. Para o linguista americano, enunciar algo implica colocar em cena três atos simultâneos: ato locutório, correspondente ao conteúdo linguístico; ato ilocutório, que detém aquilo que pode ser chamado de força performativa; e ato perlocutório, centrado nos efeitos causados ao outro.



Modalizadores deônticos: que indicam o grau de imperatividade/facultatividade atribuído ao conteúdo proposicional. Exemplos: é indispensável, é fulcral etc.

Modalizadores axiológicos: que expressam uma avaliação de eventos, ações e situações às quais o enunciado se refere. Exemplos: inexplicavelmente, curiosamente etc.

Modalizadores atitudinais ou afetivos: que encenam a atitude psicológica com que o enunciador se representa diante de seus eventos de fala. Exemplos: infelizmente, lamentavelmente etc.

A partir desse panorama, na sequência, haverá a análise de duas redações nota 1000 do ano de 2020, com foco no impacto dos modalizadores a favor de uma argumentação persuasiva, endereçada ao sujeito interpretante do dispositivo comunicativo em questão: a banca de correção de redação do Enem.

ANÁLISE DE REDAÇÃO NOTA 1000 – ENEM 2020

O texto que segue foi extraído da “Cartilha do Participante – A redação do Enem 2020” e alcançou nota máxima: 1000. Ele foi construído pela candidata Isabella de Oliveira Cardoso no exame de 2019, cujo tema foi “A democratização do acesso ao cinema no Brasil”. A análise ocorrerá a partir da seleção dos modalizadores pela categorização feita por Koch (1996, *apud* SOUZA, 2008), objetivando apontar como eles funcionam, na produção textual, a favor da construção argumentativa e, conseqüentemente, da persuasão.

Quadro 1: Redação nota 1000 da candidata Isabella de Oliveira Cardoso.

- (I) “De modo ficcional, o filme “Cine Holiúdi” retrata o impacto positivo do cinema no cotidiano das cidades, dada a sua capacidade de promover o lazer, socialização e cultura. Entretanto, na realidade, tais benefícios não atingem toda a população brasileira, haja vista a elitização dos meios cinematográficos e a falta de infraestrutura adequada nos cinemas existentes. Sendo assim, **urge** a análise e a resolução desses entraves para democratizar o acesso ao cinema no Brasil.



- (II) A princípio, é **lícito destacar** que a elitização dos meios cinematográficos contribui para que muitos brasileiros sejam impedidos de frequentar as salas de cinema. Isso posto, segundo o filósofo inglês Nick Couldry em sua obra “Por que a voz importa?”, a sociedade neoliberal hodierna tende a silenciar os grupos menos favorecidos, privando-os dos meios de comunicação. A par disso, é **indubitável** que a localização dos cinemas em áreas mais nobres e o alto valor dos ingressos configuram uma tentativa de excluir e silenciar os grupos periféricos, tal como discute Nick Couldry. Nesse viés, poucos são os indivíduos que desfrutam do direito ao lazer e à cultura promovido pela cinematografia, o qual está previsto na Constituição e **deve ser** garantido a todos pelo Estado.
- (III) Ademais, **vale postular** que a falta de infraestrutura adequada para todos os cidadãos também dificulta o acesso amplo aos cinemas do país. Conquanto a acessibilidade seja um direito assegurado pela Carta Magna e os cinemas disponham de lugares reservados para cadeirantes, não há intérpretes de LIBRAS nas telas e a configuração das salas – pautada em escadas – não auxilia o deslocamento de idosos e portadores de necessidades especiais. À luz dessa perspectiva, é **fundamental** que haja maior investimento em infraestrutura para que todos os brasileiros sejam incluídos nos ambientes cinematográficos.
- (IV) Por fim, diante dos desafios supramencionados, é **necessária** a ação conjunta do Estado e da sociedade para mitigá-los. Nesse âmbito, **cabe** ao poder público, na figura do Ministério Público, em parceria com a mídia nacional, desenvolver campanhas educativas – por meio de cartilhas virtuais e curta-metragens a serem veiculadas nas mídias sociais – a fim de orientar a população e as empresas de cinema a valorizar o meio cinematográfico e ampliar a acessibilidade das salas. Por sua vez, as empresas **devem colaborar** com a democratização do acesso ao cinema pela cobrança de valores mais acessíveis e pela construção de salas adaptadas. Feito isso, o Brasil poderá garantir os benefícios do cinema a todos, como relata o filme “Cine Holiúdi”.”

Fonte: Autoria própria, 2022.



Em (I), o sujeito argumentante abre seu texto com um parágrafo composto por uma contextualização por alusão cultural, a qual retrata o filme “Cine Holiúdi”, destacando o impacto positivo do cinema no cotidiano social (tema central da prova). Após, ele desconstrói a existência dessa realidade em todo o social brasileiro e, na sequência, apresenta um posicionamento crítico acerca desse problema, afirmando que o cinema não é democratizado no Brasil devido à “elitização dos meios cinematográficos e a falta de infraestrutura adequada nos cinemas existentes”.

Esse último trecho, em razão de seu acentuado valor argumentativo, já que se trata do ponto de vista do enunciador em relação à temática, ou seja, duas teses problematizadoras, vem sucedido por uma conclusão ávida de modificação desse contexto social, de modo a democratizar o acesso ao cinema no Brasil. Isso é verificado pela aplicação do modalizador deôntico “urge”, o qual, segundo Koch (1996, *apud* SOUZA, 2008), indica um grau de imperatividade, em outras palavras, esse item lexical carrega em si o valor semântico de ordem, ação necessária a ser realizada.

Tal construção conduz o sujeito destinatário, por meio da força argumentativa dos elementos modais, para dentro de uma lógica argumentativa, cujo percurso destaca um problema e, na mesma medida, a urgência de sua transformação pela inserção de específico elemento persuasivo. Todo esse processo é exigido pelas competências 2 e 3 da prova do Enem, o que comprova a excelência no desempenho da candidata na prova.

Em (II), o protagonista do ato de linguagem abre seu parágrafo com um enunciado que carrega a primeira metade das teses mencionadas na introdução: “elitização dos meios cinematográficos”. Em virtude de as teses serem o ponto nevrálgico de todo o texto, parte delas deve e ganha destaque no início do trecho (II) ao ser introduzida pelo modalizador alético “é lícito”, mecanismo enunciativo que, conforme destaca Koch (1996, *apud* SOUZA, 2008) delinea o engajamento do sujeito argumentante com relação ao seu enunciado. No contexto, a expressão, composta por um item com valor semântico de “legitimidade” (lícito), arquiteta uma abertura paragrafal de impacto no leitor, a qual visa gerar uma interpretação do destinatário que beira ao viés constitucional e, por isso, de carga convincente.

Ainda em (II), o mecanismo enunciativo “é indubitável”, cuja semântica está ligada àquilo que é indiscutível, inquestionável, também se ancora na categorização alética. Isso se dá, porque, em sua sequência, o sujeito enunciador visa levar o destinatário à conclusão da gravidade da problemática em questão, a qual se configura como uma tentativa de excluir e



silenciar os grupos periféricos. Logo, introduzir o enunciado por esse elemento demonstra a essência reflexiva e cidadã daquele que argumenta. Por fim, o mecanismo enunciativo “deve ser” também se comporta como um modalizador deôntico ao finalizar o parágrafo, pois, assim como feito na introdução, o sujeito argumentante deseja intervir no próprio social, o que também é uma das exigências da prova de redação do Enem e fator significativo de persuasão.

No trecho (III), o uso do mecanismo enunciativo “vale postular” é utilizado com a finalidade de introduzir a segunda e última parte da tese defendida – falta de estrutura adequada nos cinemas -, destacando-a. Assim, o uso de um verbo que carrega a ideia de evidência, súplica, como o “postular”, de acordo com Koch (1996, *apud* SOUZA, 2008), enquadra-se dentro da categoria de modalizadores aléticos, haja vista que o sujeito argumentante aponta certeza, convicção. Essa estratégia, mais uma vez, conduz o leitor de maneira pontual para o desenvolvimento da argumentação, a qual ganha protagonismo no centro do parágrafo e permite uma melhor possibilidade de persuasão, característica do tipo de texto da prova, exigido na competência 2.

Por fim, ainda em (III), a conclusão de todo o parágrafo, assim como ao fim do trecho (II), é precedida dos itens lexicais “é fundamental”, cuja sequência levanta a ideia de uma ação interventiva, ou seja, um maior investimento em infraestrutura de forma que todos os brasileiros acessem ambientes cinematográficos. Novamente, há a inserção do modalizador deôntico, o qual denota a obrigação de a ação mencionada ser efetivada.

Em (IV), todo o parágrafo é constituído pelas medidas interventivas previamente mencionadas ao longo de todo o texto. Nesse trecho, o candidato precisa elaborá-las de forma mais descritiva, de maneira a construir uma argumentação coerente, eficaz e com essência cidadã, o que se configura uma exigência da competência 5. Para isso, menciona agentes específicos que irão atuar nos problemas apontados na redação, ações diretamente relacionadas a esses impasses, as maneiras por meio das quais serão colocadas em prática e as finalidades de cada uma delas. Além disso, um desses elementos virá acrescido do que o Enem denomina de “detalhamento”, estratégia argumentativa que confere clareza e concretude às propostas de intervenção. Desse modo, por ser um parágrafo cujo conteúdo é exigir pontuais mudanças, ganha protagonismo a aplicação dos modalizadores deônticos “é necessária”, “cabe” e “devem colaborar”, os quais comportam representativo valor imperativo e, por sua vez, conferem força persuasiva ao fechamento do texto.



A próxima redação a ser analisada também recebeu pontuação máxima – 1.000 pontos – na edição de 2019 do Enem e apresentou as características textuais fundamentais estabelecidas pelas competências propostas pelo exame. O texto igualmente foi extraído da “Cartilha do Participante – A redação do Enem 2020” e foi construído pela candidata Maria Antônia de Lima Barra.

Quadro 2: Redação nota 1.000 da candidata Maria Antônia de Lima Barra.

- (I) “O filme “Bastardos inglórios”, ao contextualizar cenas em meados do século XX, retrata o caráter elitista das exibições de cinema, uma vez que eram feitas em espaços de socialização das classes ricas da época. Na contemporaneidade, embora seja mais amplo, **ainda há** entraves a serem superados quanto à democratização do acesso às salas cinematográficas (e seus conteúdos) no Brasil. Nesse sentido, os resquícios de uma herança segregacionista no que diz respeito à frequência de locais de cinema geram a dificuldade em manter esse hábito em parte da população, o que perpetua a problemática.
- (II) Nessa linha de raciocínio, **é fundamental ressaltar** que a urbanização tardia e a constante gentrificação de espaços citadinos brasileiros são responsáveis pela permanência de costumes elitistas. Com efeito, o geógrafo Milton Santos, ao estudar a organização das cidades do Brasil, postula que o processo rápido e desorganizado de construção urbana provocou a marginalização de grande parte dos cidadãos. Desse modo, o acesso a shopping centers e demais espaços de lazer, como os cinemas, ficou restrito àqueles que possuem meios para tal, ou seja, à parcela da população que mora perto desses locais centrais – a elite –, ou que possui recursos para consumir esses produtos culturais – também a elite. Assim, no que tange à exibição de filmes, há resquícios de um caráter segregacionista, visto que a marginalização e a gentrificação excluem a massa populacional dos espaços cinematográficos, **mantendo, estruturalmente**, a problemática na sociedade brasileira.
- (III) **Conseqüentemente**, a dificuldade de manter o hábito de frequentar tais locais impede a plena democratização do acesso ao cinema. Nesse aspecto, a teoria do sociólogo Pierre Bourdieu acerca do “capital cultural” vai ao encontro da realidade discutida. Em seus postulados, Bourdieu discute a influência das referências socioespaciais nos costumes do indivíduo, concluindo que o desenvolvimento de valores que incluam certas culturas é imprescindível à manutenção dos costumes referentes a elas. Sendo assim, a herança



segregacionista de frequência às salas cinematográficas e demais plataformas de exibição impede a construção de um capital cultural em parte da população do país, prejudicando sua democratização. Um exemplo disso é o relato da autora Carolina Maria de Jesus, em seu livro “Quarto de despejo”, no qual ela conta que, por residir na periferia, o dinheiro que seus filhos gostariam para assistir aos longas no cinema não seria suficiente nem para pagar seus deslocamentos.

- (IV) Portanto, visando mitigar os entraves à resolução da problemática, algumas medidas **são necessárias**. Primeiramente, **cabe ao** Governo Federal criar programas de apoio à cultura cinematográfica, por meio de sistemas de assistência às famílias carentes e **especialmente** distantes dos centros de lazer, como “vales cultura”, junto a “vales transporte”, para que os processos conceituados por Milton Santos (como gentrificação, que é a expulsão de indivíduos de uma área para a construção de espaços elitizados) não interfiram no acesso populacional ao cinema. Por fim, **é dever** das escolas promover formas de desenvolvimento de valores referentes à cultura cinematográfica, através de exposições extra-classe, como em gincanas e trabalhos lúdicos, a fim de que tanto os alunos quanto os pais possam construir o “capital” postulado por Bourdieu, de modo que tenham interesse de frequentar os espaços de plataformas de filmes, ampliando, então, o acesso a elas. Enfim, o cenário retratado no longa “Bastardos Inglórios” não será reproduzido no Brasil, haja vista que o aporte ao cinema será democratizado”.

Fonte: Autoria própria, 2022.

Em (I), a participante realiza uma introdução a respeito da discussão do tema, citando o filme “Bastardos Inglórios” (2009), cujo conteúdo, entre outros, retrata o caráter elitista do acesso ao cinema naquela época. A partir disso, a candidata faz um contraponto com a contemporaneidade e afirma, por meio do modalizador alético “ainda há”, que impasses devem ser superados. Esse modalizador confere um grau de engajamento por parte da locutora que se posiciona em relação ao seu enunciado, conferindo a ele a certeza de que problemas ainda persistem no cenário do acesso ao cinema.

Importante pontuar que, diferentemente da primeira redação analisada da candidata Isabella de Oliveira Cardoso, em que se pode perceber na última oração o modalizador “urge”, indicando um grau de imperatividade, na redação da candidata Maria Antônia de Lima Barra, isso não ocorre. Apesar de Maria Antônia também se posicionar na última oração do primeiro parágrafo, ela não utiliza um modalizador para imperar uma ordem que deve ser seguida, apenas



afirma que a problemática é perpetuada por uma herança segregacionista e que mudanças devem ocorrer.

Em (II), a participante apresenta um repertório sociocultural pertinente à discussão, em que apresenta a controvérsia da gentrificação, pontuando sobre o posicionamento do geógrafo Milton Santos, além de ilustrar como a marginalização relaciona-se com os costumes elitistas. No início do parágrafo, nota-se o uso de “é fundamental ressaltar...”, revelando, assim, a necessidade de destaque do trecho argumentativo que aparece sequencialmente à expressão. Nesse sentido, percebe-se a utilização do modalizador deôntico, que traz ao texto um forte engajamento da candidata ao anteceder um problema, com a expressão, para ser discorrido. No final do segundo parágrafo, é possível observar o que a participante reafirma a problemática na sociedade brasileira ao descrever “mantendo, estruturalmente” acarretando ao texto uma modalização axiológica, visto que o argumento debruça sobre a avaliação que a candidata tem sobre o enunciado que constrói, além de se posicionar frente à estrutura segregacionista. Todos esses usos colaboram para força argumentativa dos posicionamentos da candidata, o que também auxiliou na persuasão da banca corretora e, sem dúvidas, na nota máxima alcançada por ela.

Diante do terceiro parágrafo (III), encontra-se o advérbio “consequentemente” que traz para o texto um encadeamento adequado entre os parágrafos, garantindo também um repertório diversificado de recursos coesivos. Para mais, nesse vocábulo, percebe-se a utilização do modalizador alético que configura o grau de certeza da participante ao relacionar as ideias propostas no segundo parágrafo, apresentando as dificuldades em frequentar os locais cinematográficos. Com efeito, a participante também faz alusão ao sociólogo Pierre Bourdieu e ao livro “Quarto de despejo” da autora Carolina Maria de Jesus, validando, assim, seus argumentos por meio desses recursos linguísticos e possibilitando à candidata expressar sua intervenção no parágrafo seguinte (IV).

Por fim, em (IV), a candidata constrói uma proposta de intervenção pautada no detalhamento, retomando os apontamentos e argumentos discutidos ao longo do texto, além de respeitar os direitos humanos – critério exposto pela cartilha do participante na competência 5. Para isso, são utilizadas as expressões “são necessárias”, “cabe ao...” e “é dever das...” que se caracterizam como modalizadores deônticos, em virtude da persuasão proposta pela candidata ao sugerir ações e medidas direcionadas à democratização do acesso ao cinema no Brasil com o intuito de pontuar ao Governo e à escola, colocados pela participante, como agentes cabíveis para solucionar a problemática. Relevante ressaltar o emprego do modalizador atitudinal (ou



afetivo) “especialmente”, ainda no quarto parágrafo, destacando o comprometimento do enunciador com o texto ao apontar uma atitude sensível e atenciosa ao propor a intervenção para as famílias carentes, mas, além disso, para aquelas que se encontram distantes dos centros de lazer, retomando a ideia apresentada por ela de gentrificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os mecanismos enunciativos na construção da organização interna textual são de significativa relevância para a manutenção da coerência textual. Como isso em vista, este estudo visou apontar como os diferentes modalizadores selecionados pelo sujeito argumentante em uma redação do Enem contribuíram para construir estratégias argumentativas a favor da persuasão do alvo que compõe o dispositivo comunicacional, neste estudo, o corretor da redação do Enem.

Nesse sentido, sendo a prova de redação do ENEM, conforme aponta Brasil (2020), um texto dissertativo-argumentativo escrito em prosa, é de suma importância que o candidato elabore seu texto de forma a conduzir o destinatário, ou seja, a banca de correção do Enem, para uma conclusão pelo sujeito argumentante orientada.

A partir disso, a análise das redações de nota máxima 1000 do Enem, das candidatas Isabella de Oliveira Cardoso e Maria Antônia de Lima Barra, demonstraram, por meio dos modalizadores aplicados ao longo de seus textos – introdução, desenvolvimento e conclusão -, o impacto argumentativo desses ao introduzirem trechos nos quais os pontos de vista das escritoras eram apresentados, ampliados e concluídos. Em virtude de apontarem valores de engajamento dos sujeitos argumentantes, ordem e afetividade, tais mecanismos enunciativos colaboraram para o fomento de uma argumentação lógica, consistente e, por isso, muitas vezes, persuasiva, conduzindo o corretor, tal como pode ser visto pelas notas obtidas pelas candidatas, ao convencimento acerca das perspectivas críticas defendidas por elas.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral II*. Trad. Eduardo Guimarães [et al] (org.). Campinas, SP: Pontes, 1989.



BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A redação no ENEM 2020: cartilha do participante*. Brasília, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf Acesso em 27 jan 2022.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, J. V. C. Análise enunciativa do discurso de divulgação científica na mídia impressa. *Revista E-Hum - Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes do Uni-BH*, v. 11, p. 01-20, 2018.

SANTOS, A. S. Vozes e modalizações em competências da matriz de avaliação e em redações nota mil do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 112-130, jan-abr/2019.

SOUZA, A. F. de. A. *Modalização enunciativa no discurso do professor em sala de aula: uma análise dessa prática nas 8^{as} séries do Ensino Fundamental*. 2008. 135f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos – Área: Linguística), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CAPÍTULO 29

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA SAÚDE: A FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE DE ESCOLAS TÉCNICAS DO SUS

Fernanda Carla Faustino da Silva
Ana Lúcia Sarmiento Henrique

RESUMO

Este trabalho constitui-se em um estado do conhecimento ancorado em pesquisas que tratam da formação docente na Rede de Escolas Técnicas do SUS (RETSUS). O objetivo é discutir como a formação docente vem sendo trabalhada nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (ETSUS), a partir de dissertações que abordam a Rede de Escolas Técnicas do SUS e que foram defendidas entre os anos de 2009 e 2019 cujas temáticas não só apresentaram as escolas técnicas do SUS, mas também dialogaram com a formação docente. Tem como lócus de pesquisa o repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Para a pesquisa, foi realizada a busca avançada utilizando o descritor RETSUS, cuja escolha se deu devido à tentativa de localizar trabalhos direcionados às ETSUS. Diante dos achados foi realizada uma leitura dos resumos como forma de mapear as dissertações e teses que apresentavam a temática pesquisada. Dessa forma, foram identificados 24 (vinte e quatro) trabalhos. Destes, 01 (uma) tese que tratava das Escolas Técnicas do SUS, e o total de 18 (dezoito) foram escolhidas para análise deste trabalho por trazerem discussões incidentes sobre as escolas e formação docente. Dentre os trabalhos estudados, 06 (seis) foram descartados, uma vez que se percebeu que o descritor pesquisado se encontrava apenas em citações, referências, título da instituição ou sinalizações dentro da legislação, não desenvolvendo discussões de nenhum tipo sobre a temática estudada. Dentre os resultados apresentados destaca-se que 75% dos trabalhos foram analisados e apresentaram discussões e caracterizações dos processos de trabalho das RETSUS em 61% dos achados e apenas 27,8% das dissertações discutiam a formação docente para Educação Profissional na Saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional na Saúde, Rede de Escolas Técnicas do SUS, Formação Docente na Saúde.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de discutir como a formação docente vem sendo trabalhada nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (ETSUS), a partir de dissertações que tratam a Rede de Escolas Técnicas do SUS, que foram defendidas entre os anos de 2009 e 2019 e cujas temáticas não só apresentaram as escolas técnicas do SUS, mas também dialogaram com a formação docente. Apresenta um estudo do tipo estado do conhecimento ancorado em dissertações e teses da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) que discutem a formação docente na Rede de Escolas Técnicas do SUS (RETSUS) e como vem sendo produzido conhecimento sobre a formação docente para a Educação Profissional na área da Saúde.



A justificativa deste estudo se dá como iniciação exploratória na busca de publicações acerca das RETSUS e que farão composição em breve estudo sobre o perfil dos docentes que atuam na Escola de Saúde Pública do RN (ESPRN). Os processos formativos dos trabalhadores do SUS se constituem como importantes avanços e merecem ser estudados e terem seus conhecimentos científicos desenvolvidos acerca do que diz respeito à formação dos profissionais de saúde e conseqüentemente na melhoria dos processos de trabalho e atendimento aos usuários dos serviços.

Tecer considerações sobre a Educação Profissional e Tecnológica na área da Saúde, é atender aos dispostos da Constituição Federal do Brasil quando traz a formação dos trabalhadores da saúde como um dos elementos fundamentais para o fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS).

Sendo assim, estudar como se dá a formação dos profissionais docentes que atuam nas escolas técnicas do SUS visa contribuir para fortalecer este profissional que possui particularidades em seu processo de trabalho, que, em momentos é assistencial, em outros é produção de conhecimento na formação de equipes por meio de processos de ensino e aprendizagem.

Para tratar a educação profissional na área da saúde, é preciso perceber a subjetividade dos profissionais em sua formação. Para Ramos (2013), a forma como os homens trabalham e produzem suas condições de existência material determinam as formas como eles pensam, sentem e representam o mundo em que vivem. (RAMOS, 2013, p. 27).

Destaca-se ainda Pereira e Ramos (2013), quando tratam a importância de avançar na construção de seus referenciais políticos e epistemológicos, em que esta formação não se limite à orientação voltada às necessidades do serviço e sim, orientada à emancipação humana desses sujeitos.

Daí vem a necessidade de se ampliarem estudos sobre a formação docente na RETSUS. É preciso tratar a docência não como algo instituído que existe em si, que surge quando se conclui determinada etapa num curso de formação de professores ou quando se chega a ocupar institucionalmente essa atividade profissional. Ela não ocupa um espaço determinado como a escola ou a universidade. A docência é processo. Ela é o lugar em que, na medida em que se produz a própria existência, produz-se também a existência do outro, tudo isso porque se trata da profissão das interações humanas. (TARDIF; LESSARD, 2005).



CAMINHOS PERCORRIDOS EM BUSCA DE DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NAS ETSUS

A pesquisa foi desenvolvida por meio da abordagem qualitativa, bibliográfica e documental com intencionalidade, como propõe Minayo (2010), ao afirmar que uma pesquisa qualitativa pode ser considerada como aquela capaz de incorporar significado e intencionalidade. O foco inicial deteve-se em identificar em pesquisas anteriores e apresentadas em dissertações e teses, as discussões sobre a formação docente para área da saúde. Foi realizada uma investigação do tipo estado do conhecimento, que tem como característica determinante o mapeamento e a discussão da produção científica em determinado campo do conhecimento e em um determinado período (ROMANOWSKI; ENS, 2006), se constitui, pois, em um inventário descritivo da produção acadêmica sobre a formação dos profissionais docentes que atuam nas escolas técnicas do SUS. Ainda sobre essa escolha metodológica, Morosini e Fernandes (2014) acrescentam que estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Para se buscarem as dissertações, a pesquisa foi norteada e estruturada com a realização de levantamento de dados no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em que foi desenvolvida a seguinte estratégia: no campo busca avançada, foi digitado o descritor RETSUS e, na tentativa de coletar o maior número de achados possíveis, foi aberto para ser pesquisado em todos os campos de Teses e Dissertações. A BDTD direcionou a pesquisa para outros repositórios. No caso da busca referida, os trabalhos foram encontrados nos repositórios institucionais da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, vinculado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e no repositório institucional da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Apesar de a busca ter como intencionalidade encontrar trabalhos sobre o caráter formativo do docente da educação profissional em saúde, todas os trabalhos encontrados com o descritor relacionado foram considerados para análise, pois a especificidade do objeto e a dificuldade de localizar publicações em outros repositórios, direcionou estudos relativos às discussões acerca do fazer das escolas técnicas do SUS, independentemente da temática de formação docente.

A busca foi realizada no período de 30 de agosto a 11 de outubro de 2021, e foram localizados 24 trabalhos que foram publicados entre os anos de 2009 e 2019. Destes, 23 (vinte



e três) eram dissertações e 01 (uma) tese que tratavam das Escolas Técnicas do SUS. Numa segunda análise com vistas a refinar melhor a busca, todos os trabalhos foram baixados e realizada a análise da incidência do descritor RETSUS pela ferramenta de busca no próprio trabalho. Diante desta estratégia metodológica, 06 (seis) trabalhos foram descartados, pois possuíam o descritor pesquisado apenas em citações, referências, título da instituição ou sinalizações dentro da legislação, não desenvolvendo discussões de nenhum tipo sobre a temática estudada. Restaram, pois, 18 (dezoito) dissertações, que foram analisadas. Destaca-se que a única tese encontrada com o descritor foi descartada. Do total de 18 (dezoito) dissertações que foram escolhidas para análise deste trabalho, apenas 05 (cinco) tratam do desenvolvimento do trabalho docente. Nestes trabalhos, observou-se que desde os seus títulos, a temática da formação encontrava-se inserida.

Após a seleção dos trabalhos, um quadro síntese foi elaborado com dados gerais e mapeamento das incidências, destacando as principais ideias dos trabalhos com olhar caracterizador identificando discussões da formação docente para área da saúde, bem como, já relacionando pontos em comum entre as caracterizações encontradas.

UMA BREVE TRAVESSIA: O QUE DIZEM OS ACHADOS?

Para instituir a formação dos trabalhadores de nível técnico da área da saúde, as Escolas Técnicas do SUS se constituíram como instituições de ensino diferenciadas por apresentarem em seus documentos norteadores, adequações curriculares e ações pedagógicas que acolhem os profissionais de saúde atendendo às suas especificidades seja nos serviços de saúde sob supervisão e acompanhamento pedagógico, seja em seus espaços físicos, onde a docência é exercida por profissionais de nível superior, que geralmente são também profissionais dos serviços do SUS e são qualificados pedagogicamente por técnicos das escolas com os princípios e diretrizes do SUS (GALVÃO; SOUZA, 2012).

A fim de alcançar o objetivo de realizar um levantamento das produções científicas sobre a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em saúde, os quadros abaixo buscam evidenciar, quantitativa e qualitativamente, possíveis direcionamentos com relação ao que vem sendo investigado sobre o tema.

Como primeiro resultado, apresenta-se abaixo, o quadro 01, ilustrando quantitativos gerais dos trabalhos encontrados, na tentativa de apresentar dados que contribuam para o objetivo da pesquisa.



Quadro 01: Quantitativo de trabalhos encontrados após a busca nos repositórios da BDTD com o descritor RETSUS (2019-2019), por ano e tipo.

Ano de referência	Achados	Tipo de trabalho
2009	01	Dissertação
2010	01	Dissertação
2012	01	Tese
2016	16	Dissertação
2017	02	Dissertação
2018	01	Dissertação
2019	02	Dissertação

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados de pesquisa (2021).

Observa-se, a partir do quadro 01, considerando-se todos os trabalhos que, de alguma forma, discutiam o desenvolvimento de formações em escolas técnicas do SUS, o maior quantitativo de trabalhos foi defendido no ano de 2016, o que corresponde a 66,66 % dos documentos encontrados.

Em 2014, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz realizou o processo de seleção pública para o curso de mestrado profissional em educação profissional em saúde, exclusivo para as Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde da região Nordeste, objetivando fortalecer as ETSUS na área de Educação Profissional em Saúde e promovendo o aprofundamento das bases teórico-metodológicas que fundamentam as políticas de gestão da educação e do trabalho em saúde, na perspectiva de potencializar práticas transformadoras para consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS). O curso desenvolveu suas pesquisas em 03 linhas intituladas: Concepções e Práticas na Formação de Trabalhadores da Saúde, Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde e Políticas Públicas, Planejamento e Gestão da Saúde e da Educação. Com essa oferta no ano de 2014, foi possibilitada às ETSUS, mediante aprovação em processo de seleção, que as escolas de todas as Regiões apoiassem participantes no curso, o que representou um maior número de dissertações apresentadas como atividade concluinte no ano de 2016.

Após análise dos trabalhos, observou-se que 06 deles, apesar de tratarem de pesquisas realizadas nas Escolas Técnicas do SUS ou até mesmo citarem a Rede de Escolas Técnicas, não discutiam a formação do docente da área da saúde, objeto deste trabalho. Com isso, temos o quadro 02 com o quantitativo selecionado.



Quadro 02: Quantitativo de trabalhos encontrados que discutem a formação docente para área da saúde nos repositórios da BDTD com o descritor RETSUS (2009 -2019), por ano.

Ano de referência	Achados
2009	01
2010	01
2012	00
2016	12
2017	02
2019	02

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados de pesquisa (2021).

Após os crivos de inclusão e exclusão utilizados, foram selecionados um total de 18 (dezoito) dissertações que traziam discussões sobre a formação docente para EPT em saúde. Destaca-se que a única tese encontrada com o descritor foi descartada, permanecendo 18 dissertações para análise das discussões sobre a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em saúde. Este número significa cerca de 75% do total de trabalhos, sendo a maioria predominantemente defendida no ano de 2016, o que, sob esta análise, representa uma significativa porcentagem do número geral, equivalente a 66,66% do *corpus*. Tendo em vista que mesmo sendo uma temática presente em todas as dissertações apresentadas, as discussões mais direcionadas ao desenvolvimento dos docentes, encontram-se em 05 (cinco) trabalhos, correspondendo a apenas 27,8% dos trabalhos analisados. Os achados foram categorizados para melhor apresentar estas discussões. Sobre os critérios de exclusão dos trabalhos, considerou-se que, apesar de terem sido pesquisadas ou citarem os espaços das Escolas Técnicas do SUS, desenvolviam temáticas em que não predominava a formação docente. Após leitura dos resumos e introdução dos trabalhos, foram encontradas discussões direcionadas à formação geral dos trabalhadores do SUS, incluindo as experiências com residências multiprofissionais e trabalhos que apresentavam o descritor apenas em referências bibliográficas ou citações das escolas, não caracterizando incidências de destaque para análise.

A partir da análise dos resumos e objetivos de cada um dos 18 (dezoito) trabalhos considerados para análise, foram relacionados agrupamentos, temáticas com maior recorrência nas discussões dos trabalhos, ilustrados por categoria de análise e ano das suas respectivas defesas, conforme o quadro 03 a seguir.



Quadro 03: Agrupamento dos trabalhos por categorias de análise e ano de defesa.

CATEGORIAS DE AGRUPAMENTO E ANÁLISE	ANO DE DEFESA DAS DISSERTAÇÕES					
	2009	2010	2016	2017	2019	Total
1 Apresentação, Discussão e Avaliação dos Processos de Trabalho das ETSUS	01	--	07	01	02	11
2 Educação emancipatória	--	--	01	--	--	01
3 Evasão de alunos	--	--	01	--	--	01
4 Desenvolvimento profissional docente	--	01	03	01	--	05

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados de pesquisa (2021).

Mediante a análise inicial do quadro 03, é possível constatar que as dissertações possuem em sua predominância, a característica de discutir os processos de trabalho das ETSUS, e em seus conteúdos, a formação de professores para a EPS aparecem de maneira geral, por diferentes abordagens. As dissertações nas quais se evidenciaram, em suas discussões, os processos de desenvolvimento dos docentes, a formação ou apontaram com mais recorrência estes estudos, foram categorizadas separadamente. Os estudos sobre a educação emancipatória e evasão de alunos também foram considerados por tratarem de estudos tanto sobre as ETSUS como sobre a formação que perpassam ora pelos docentes, ora pelos discentes.

As dissertações, categorizadas pelo agrupamento do quadro 03, serão apresentadas a seguir de acordo com seus dados gerais e breves discussões.

Primeira parada: Apresentação, discussão e avaliação dos processos de trabalho das etsus

Na categoria de análise 1 (Apresentação, discussão e avaliação dos processos de trabalho das ETSUS) estão agrupados o maior número de dissertações analisadas, 11 (onze) ao todo, o que corresponde a 61% dos trabalhos analisados. Estão distribuídos nos anos de 2009, 2016, 2017 e 2019, e as principais informações destas dissertações estão apresentados no quadro 04.

Quadro 04: Informações gerais das dissertações de mestrado com a categorização Apresentação, Discussão e Avaliação dos Processos de Trabalho das ETSUS.

DEFESA	AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVO / PRINCIPAIS DISCUSSÕES
2009	ISNAL, Adailton	Necessidades de informação para escolas técnicas do SUS.	Apresentar e discutir uma proposta de estruturação de um sistema de informação para atender ao conjunto de necessidades de informação de Educação Profissional, para a gestão pedagógica das ETSUS.
2016	DUARTE, Janaina Andrade	Autoavaliação institucional de uma ETSUS: refletindo e	Correlacionar os temas autoavaliação institucional e gestão participativa, vinculados aos aspectos político e pedagógico do projeto



		ressignificando as práticas político-pedagógicas.	institucional da Escola Técnica de Saúde Professora Valéria Hora (ETSAL), do Sistema Único de Saúde (SUS).
2016	SALES, Francélia Maria Almeida	Processo de formação profissional do Agente Comunitário de Saúde no contexto cearense: plano de curso e referências curriculares da ETSUS-CE.	Analisar como o currículo do Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde da ESP-CE expressa as tendências das Políticas Públicas desse trabalhador da Saúde; identificar a existência ou não de possíveis divergências entre o plano de curso de formação do ACS da ESP-CE, o Referencial Curricular Nacional e as atribuições dos ACS do Estado do Ceará; delinear o processo de incorporação do ACS no Estado do Ceará e suas atribuições; analisar o processo de formação do ACS no Estado, bem como, discutir a proposta curricular do ACS na ESPCE
2016	LUCENA, Iara Saldanha de	Curso técnico de vigilância em saúde da ETSUS-BA: diálogo com as diretrizes e orientações preconizadas pelo Ministério da Saúde.	Analisar a formação dos técnicos de vigilância em saúde, considerando os pressupostos da educação profissional em saúde e o modelo de vigilância em saúde. Os objetivos específicos foram analisar o plano do Curso Técnico de Vigilância em Saúde, à luz das Diretrizes e Orientações Curriculares preconizadas pelo Ministério da Saúde e identificar os conceitos chaves da educação profissional e da VISAU para a organização da formação técnica dessa área de atuação.
2016	MULATINHO, Juliana Beltrão	Técnicos em vigilância em saúde de Pernambuco: construção da identidade profissional.	Analisar o processo de construção da identidade profissional dos TVS, com foco em três dimensões fundamentais: formação, reconhecimento de si como técnico dessa área, reconhecimento como sujeito das práticas de vigilância pela gestão dos serviços e lançar luzes sobre a regulamentação da profissão.
2016	BRAGA, Renata Alexandrina Mendonça Mineiro Pereira	A integração ensino-serviço-comunidade na ETSUS-BA: análise da proposta pedagógica na perspectiva dos egressos.	Analisar uma proposta pedagógica do curso técnico em enfermagem desenvolvido dentro de um hospital de parceria público-privada. Na compreensão desta proposta foi realizado um resgate histórico das políticas econômicas e sociais do Brasil, a partir de meados da década de 1970 até os anos 2000, que culminaram com as atuais políticas de saúde e educação profissional.
2016	MEDEIROS, Flávia Andréa Belarmino de	Integração Ensino-Serviço na formação de técnicos em análises clínicas realizada pela escola técnica do SUS/RN: um estudo sobre o estágio curricular a partir da visão dos sujeitos institucionais envolvidos.	Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em campos de estágio do Curso Técnico em Análises Clínicas da Escola Técnica do SUS do Rio Grande do Norte. Objetiva compreender quais as possibilidades e os limites de o estágio curricular se constituir como estratégia para articulação escola, serviço e gestão de saúde na perspectiva da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde.
2016	RODRIGUES, Pedro Alberto Lacerda	Perspectiva político-pedagógica do CEFOR-RH/PB: implicações e desafios dentro da comunidade escolar.	Trata-se de um estudo de caso que visa conhecer a identidade do Centro Formador de Recursos Humanos da Paraíba (CEFOR-RH/PB) a partir da criação do Regimento Interno e do Projeto Político Pedagógico.
2017	CUNHA, Kelliane Mendes	A implementação da política nacional de	Analisar o processo de implementação da Política Nacional de Educação Permanente em



		educação permanente em saúde na Escola Técnica do SUS/Maranhão	Saúde, exemplificado na ETSUS/MA bem como explicar as modalidades de efetivação dessa política.
2019	SANTOS, Maria do Carmo Ribas dos	A conformação das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde: Escola Técnica de Saúde de Assis – ETSUS Assis – uma trajetória dirigida ao fortalecimento da saúde	Analisar, por meio de estudo documental, os processos formativos da Escola Técnica do SUS de Assis – ETSUS-Assis, identificando as diversas políticas públicas de saúde e educação voltadas para a formação de profissionais de nível técnico para a área da saúde, contextualizando a inserção e atuação da ETSUS-Assis nos diferentes programas e projetos desenvolvidos pelo Ministério da Saúde e pela Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo.
2019	CERRUTI, Ana Cristina	Escola Técnica do Sistema Único de Saúde do município de São Paulo, 17 anos de história: “na corda bamba e sem sombrinha”	Objetiva analisar a trajetória da Escola Técnica do Sistema Único de Saúde do Município de São Paulo (ETSUS-SP) buscando situá-la no quadro das políticas de saúde e da formação profissional em saúde no Brasil. Aborda o processo de formação profissional que originou as Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (ETSUS) com a evolução para a Rede de Escolas Técnicas do SUS (RETSUS).

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados de pesquisa (2021).

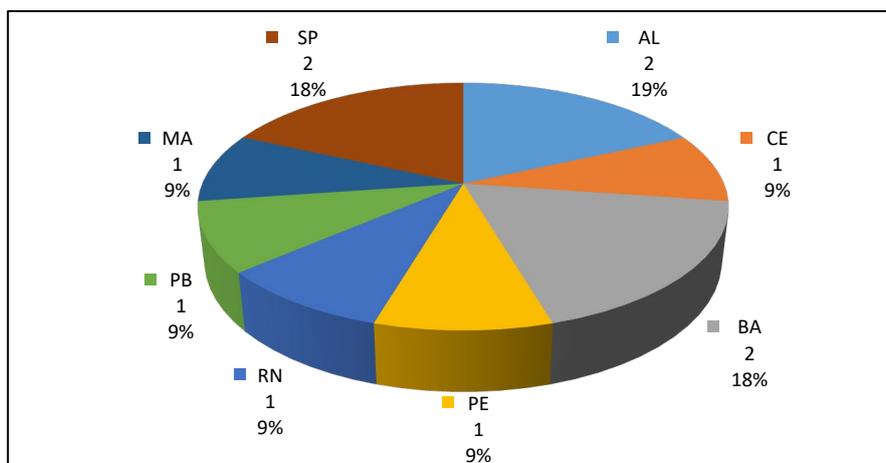
As 11 (onze) dissertações categorizadas e agrupadas no quadro acima, demonstram a necessidade de fortalecer os processos de trabalho das ETSUS por meio de pesquisas e publicações em que se enfatizam o funcionamento destas instituições que contribuem sobremaneira para a maior visibilidade, empoderamento e acima de tudo, para a relevância que possuem para a história da saúde no Brasil. Foi percebido em uma leitura em diagonal (*Skimming*)¹ das dissertações, que os autores possuem vínculos com as escolas, são profissionais que atuam na área da saúde, estudiosos frente aos desafios para a implementação da educação permanente em saúde, materializadas em estratégias de educação e gestão do e no trabalho em que envolvem autonomias financeiras, políticas, pedagógicas e estruturais.

Em relação à localização geográfica e formação dos autores observa-se o gráfico 1 que ilustra os estados onde estão situados os autores dos trabalhos e no gráfico 2, as suas áreas de formação.

¹ A estratégia de leitura *Skimming*, significa “passar levemente sobre” é uma técnica em que o leitor deve fazer uma rápida e superficial leitura no texto que se pretende explorar e utiliza-se de pistas tipográficas (números, datas, gráficos, figuras, fotografias, palavras destacadas, cabeçalhos etc.), cognatos, falsos cognatos e tudo que compreenda como elementos para tratar a ideia geral do texto ou seu tema.



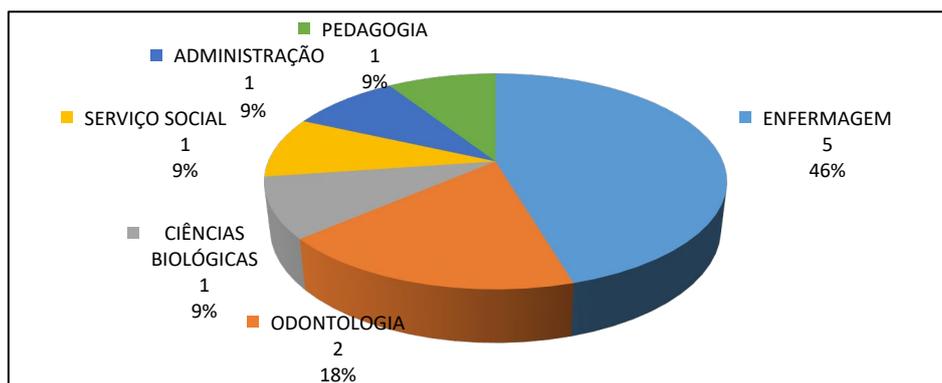
Gráfico 01: Estados em que se localizam as ETSUS informadas nos trabalhos analisados na categoria Apresentação.



Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados de pesquisa (2021).

Observa-se a diversidade geográfica dos autores dos trabalhos em estudo, com predominância para a região Nordeste com 09 (nove) trabalhos encontrados e apenas 01 (hum) da região Sudeste. Essa informação dá indícios do interesse das equipes das ETSUS da região Nordeste em desenvolver pesquisas que podem fortalecer as escolas e processos de trabalho, bem como a influência do curso de mestrado profissional em educação profissional em saúde, iniciado em 2014 e desenvolvido exclusivamente para as Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde da região Nordeste na produção científico-acadêmica.

Gráfico 02: Área de formação dos autores dos trabalhos analisados na categoria Apresentação, Discussão e Avaliação dos Processos de Trabalho das ETSUS.



Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados de pesquisa (2021).

Quanto à formação, observa-se no gráfico 02 a predominância de profissionais da área da saúde, vinculados às ETSUS que desenvolvem, dentre suas atividades, funções de gestão das escolas e acompanhamento de cursos e exercício da docência.



SEGUNDA PARADA: EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E EVASÃO DE ALUNOS

Estas duas categorias de análise foram identificadas, mas ficaram isoladas com apenas 01 (uma) dissertação, cada, ambas defendidas no ano de 2016 e, cada uma, representa 5,6% dos trabalhos analisados. Seguem no quadro 06, as principais informações destas dissertações:

Quadro 05: Informações gerais da dissertação de mestrado, categorizada com a temática Educação Emancipatória e Evasão de Alunos.

DEFESA	AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVO / PRINCIPAIS DISCUSSÕES
2016	DIAS, Fernando Antônio Cavalcante	Por uma educação emancipatória: a concepção da Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Sabóia - SOBRAL/CE na formação técnica em enfermagem.	Analisar se existem evidências que apontem para uma perspectiva de uma educação emancipatória nos Cursos Técnicos em Enfermagem no interior da Escola de Formação em Saúde da Família Visconde Sabóia - EFSFVS, em Sobral, Ceará.
2016	COSTA, Leila Cristina Fernandes	Percurso ocupacionais e evasão no curso técnico de enfermagem na Escola Técnica de Saúde Professora Valéria Hora - ETSAL	Analisar as causas que levaram à evasão dos alunos do curso técnico de enfermagem da Escola Técnica de Saúde Professora Valéria Hora - ETSAL, no período de 2010 a 2014. Procurou-se apreender as características gerais dos alunos evadidos (perfil sócio-econômico), seus percursos ocupacionais, seus desejos e expectativas profissionais para compreender e identificar as especificidades que contribuíram para a evasão.

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados de pesquisa (2021).

Ambas as dissertações, embora categorizadas com temáticas diferentes, sinalizam discussões que representam problemáticas existentes nas ETSUS mas que tratam situações enfrentadas na Educação Profissional como um todo. Na dissertação de Dias (2016), encontram-se reflexões que defendem uma educação emancipatória perpassa por uma proposta de integração curricular que, na busca de promover o encontro entre a formação e o mundo do trabalho, optou por um currículo por competências, de modo a atribuir sentido prático aos saberes.

É preciso atentar que a implantação do modelo de competência no âmbito da educação tem bases neoliberais sendo justificada em face das mudanças no mundo do trabalho, exigindo sempre um novo indivíduo trabalhador, com competências que lhe permitam assumir posições diferentes em seus processos de trabalho, tendo em vista a instabilidade e a inconstância desse novo padrão de mercado.

No âmbito nacional, a abordagem por competências foi inserida no campo da saúde, principalmente a partir da criação do Projeto de Profissionalização dos trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE), no final dos anos 1990.



Ramos (2010) afirma que:

As políticas de educação profissional técnica em saúde se alinharam às políticas educacionais do Ministério da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, bem como às orientações do Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), financiador do programa, em parceria com o governo brasileiro. A expressão mais significativa disto foi a adoção da pedagogia das competências, apropriada e difundida pelo Profae, principalmente por meio da instituição do Sistema de Certificação de Competências do Profae. (RAMOS, 2010, p.51).

Para a pesquisa de Costa (2016), merece destaque a relação entre formação e trabalho e o fenômeno da evasão escolar, observando a dinâmica e os processos que vão reorganizando e reestruturando o mundo do trabalho nas sociedades capitalistas e como isso se dá em percursos formativos desenvolvidos pelas ETSUS.

No contexto da pesquisa, são produzidas reflexões acerca do conhecimento exigido no contexto dinâmico do trabalhador que o leva a fazer escolhas e transições sistemáticas entre situações ocupacionais e sociais.

De acordo com Kuenzer (2000),

Exige-se do trabalhador novas ações, articuladas com o conhecimento científico, capacidades cognitivas superiores e com a capacidade de intervenção crítica e criativa, perante situações não previstas, que exigem soluções rápidas, originais e teoricamente fundamentadas, para responder ao caráter dinâmico, complexo, interdisciplinar e opaco que caracteriza a tecnologia na contemporaneidade. (KUENZER, 2000, p. 18-19).

Isso propõe uma educação que se adapta às exigências provocadas pelos contextos dinâmicos e os aspectos comportamentais da formação profissional se adequam à organização contemporânea da vida e do trabalho. A evasão discutida por Costa (2016) considera os percursos ocupacionais dos alunos, as expectativas profissionais e as especificidades dos alunos da ETSAL, localizada em Maceió/AL.

Considerando as informações dos autores sobre seus vínculos profissionais com as ETSUS apresentadas no quadro 05, tem destaque Dias (2016) como bacharel e licenciado em Ciências Sociais e a escola encontra-se no município de Sobral/CE, enquanto Costa (2016), é Assistente Social da ETSUS que se localiza em Maceió/AL.

TERCEIRA PARADA: ANÁLISE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Na categoria de análise 4 (Desenvolvimento profissional docente) está agrupado o segundo maior número de dissertações analisadas, 05 (cinco) ao todo, o que corresponde a 27,8% dos trabalhos analisados e estão distribuídos nos anos de 2010, 2016 e 2017, sendo sua maioria, 03 (três), defendidas em 2016. As principais informações destas dissertações, bem como breves abordagens da formação docente estão apresentadas no quadro 07.



Quadro 07: Informações gerais das dissertações de mestrado com a categorização Desenvolvimento Profissional Docente.

DEFESA	AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVO / PRINCIPAIS DISCUSSÕES
2010	LEÃO, Laura Maria Pinheiro	A prática pedagógica nos cursos de educação profissional técnica de nível médio em saúde: a percepção do professor.	Analisar a prática pedagógica realizada pelos professores dos Cursos de EPTNM em Saúde oferecidos pela ETS/CEMF/UNIMONTES a partir de suas próprias percepções, visando propor ações de formação permanente dos docentes como uma estratégia de sistematização do conhecimento para a compreensão de processos e fenômenos na educação profissional em saúde.
2016	BERNARDO, Josinaldo Carlos de Lima	Trabalho docente na educação profissional em saúde: o caso da Escola de Governo em Saúde Pública do Estado de Pernambuco – ESPPE –.	Identificar como se dá o desenvolvimento profissional docente na Escola de Governo em Saúde Pública do Estado de Pernambuco – ESPPE –. As bases e procedimentos metodológicos utilizados fundamentaram-se na pesquisa qualitativa em educação com base na revisão da literatura e no método de análise documental que teve por objetivo ir até os documentos normativos de fonte primária da ESPPE.
2016	SILVA, Renata Galvão Diniz do Nascimento	Critérios de qualidade para formação docente em saúde com uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), frente à missão formativa do CEFOP/ERN.	Identificar e sistematizar critérios de qualidade de cursos com base em três categorias para proposição de critérios para a ETSUS RN, através da utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como possibilidade de qualificar os processos de formação dos docentes.
2016	JESUS, Maria Cordélia Lobato de	Educação profissional em saúde: um estudo sobre a capacitação pedagógica para docentes facilitadores na Escola Técnica do SUS do Maranhão – ETSUS/MA –.	Analisar as características e identificar as dificuldades atuais que apresentam os procedimentos de capacitação na perspectiva dos profissionais que atuam como alunos em formação pedagógica. Nesse intuito, o trabalho apresenta a trajetória organizacional do processo de capacitação docente.
2017	BARBOSA, Dulciane Martins Vasconcelos	A formação docente para profissionais graduados realizada pela Escola Técnica do SUS do Estado do Piauí (ETSUS-PI) no contexto da educação profissional técnica em saúde.	O objeto da dissertação está na Formação Docente realizada na Escola Técnica do Sistema Único de Saúde do estado do Piauí (ETSUS-PI) para profissionais graduados, que atuam como professores nos cursos de Formação Técnica de Nível Médio em Saúde ofertados pela escola, tendo como objetivo principal compreender os pressupostos teóricos metodológicos que embasam a formação.

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados de pesquisa (2021).

As 05 (cinco) dissertações discriminadas no quadro 07 destacam-se por se aproximarem do objeto deste estudo, quando trazem resultados de pesquisas relacionadas ao trabalho docente no campo da EPT em Saúde. Os percursos traçados pelos trabalhos iniciam-se em formato de abordagem geral de algumas aproximações históricas e conceituais da Educação Profissional em Saúde sempre direcionando aos trabalhos desenvolvidos pelas instituições de educação profissional da área da saúde. Os trabalhos se aproximam ao descrever as principais características do trabalho docente na EPT em saúde, evidenciando-se necessidades de



formação pedagógica, bem como nas dimensões ético-políticas, que relacionem o mundo do trabalho com as contradições da sociedade capitalista.

Os trabalhos possuem pontos que se aproximam ao discutirem as experiências ou propostas de ensino e aprendizagem na formação docente bem como, em apresentar as instituições em que as pesquisas foram desenvolvidas, todas pertencentes à rede de escolas técnicas do SUS. Dentre eles, temos o trabalho de Leão (2010), que partiu da revisão conceitual das temáticas trabalho, processo de trabalho em saúde e formação técnica de nível médio para o SUS para discutir a formação docente para o ensino na educação profissional técnica de nível médio em saúde e os fundamentos para docência neste nível e modalidade de ensino na perspectiva da metodologia problematizadora.

Encontra-se também Bernardo (2016), com discussões acerca de como o trabalho docente constituiu-se com características muito específicas para atender às necessidades dos programas e projetos de formação dos trabalhadores da área da saúde, sobretudo nas escolas técnicas do SUS. O pesquisador analisa em sua dissertação os princípios teóricos que balizam a formação docente da educação profissional em saúde na Escola de Governo em Saúde Pública do Estado de Pernambuco – ESPPE – e realiza um levantamento das condições estruturais e organizativas do trabalho docente na educação profissional em saúde considerando as especificidades dos processos de trabalho.

Silva (2016) traz em seus estudos a reflexão sobre a formação de professores com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), com vistas a avançar na formulação de propostas de educação inicial e permanente, que superem a fragmentação dos saberes e práticas, possibilitando a produção de conhecimentos comprometidos com a qualidade social da educação profissional em saúde. Além disso, propõe critérios de qualidade para a formação de docentes na Escola Técnica do SUS do Rio Grande do Norte.

As capacitações pedagógicas direcionadas para os docentes são o objeto da pesquisa de Jesus (2016) que apresenta a trajetória organizacional do processo de capacitação docente; discutindo a percepção dos alunos em relação à qualidade ou adequação dos instrumentos pedagógicos utilizados, tanto no ensino como na avaliação.

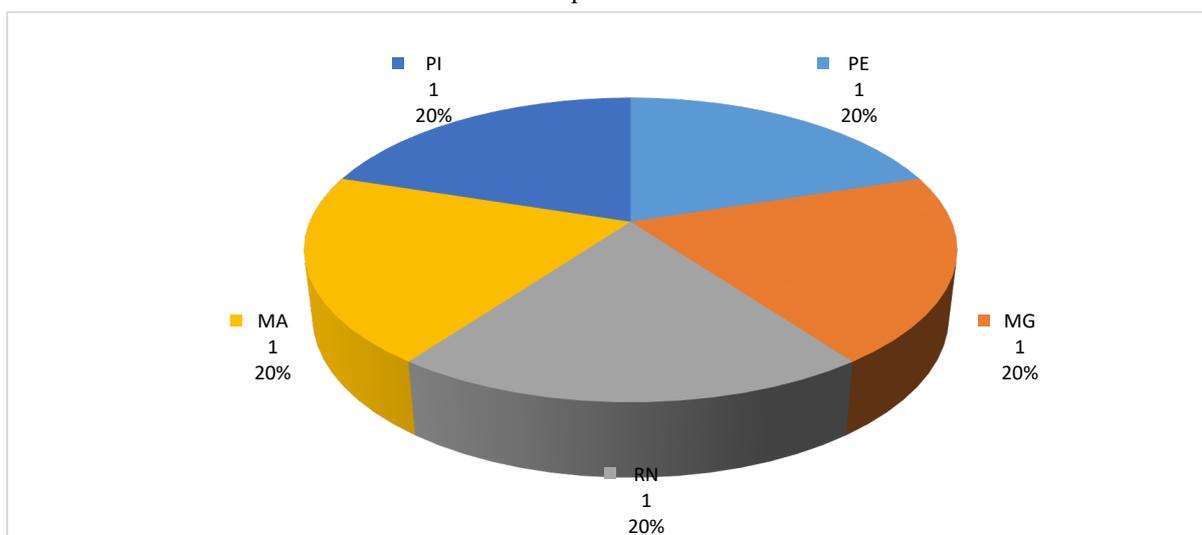
Por fim, nesta categoria, encontra-se o trabalho de Barbosa (2017), que traz a contextualização histórica no campo da educação profissional em saúde, enfatizando a característica do trabalho docente além de evidenciar a necessidade de processos de formação que superem a concepção de homem como fator econômico e a visão tecnicista da educação.



Destaca uma formação que considere as transformações sociais do mundo do trabalho, o que se coaduna com processos emancipatórios de educação.

Assim como na categoria de análise 1 (Apresentação, discussão e avaliação dos processos de trabalho das ETSUS), apresentam-se abaixo os gráficos 03 e 04, que mostram a localização geográfica e a formação dos autores dos trabalhos na categoria Análise de desenvolvimento de trabalho docente.

Gráfico 03: Estados em que se localizam os autores dos trabalhos analisados na categoria análise de desenvolvimento profissional docente.

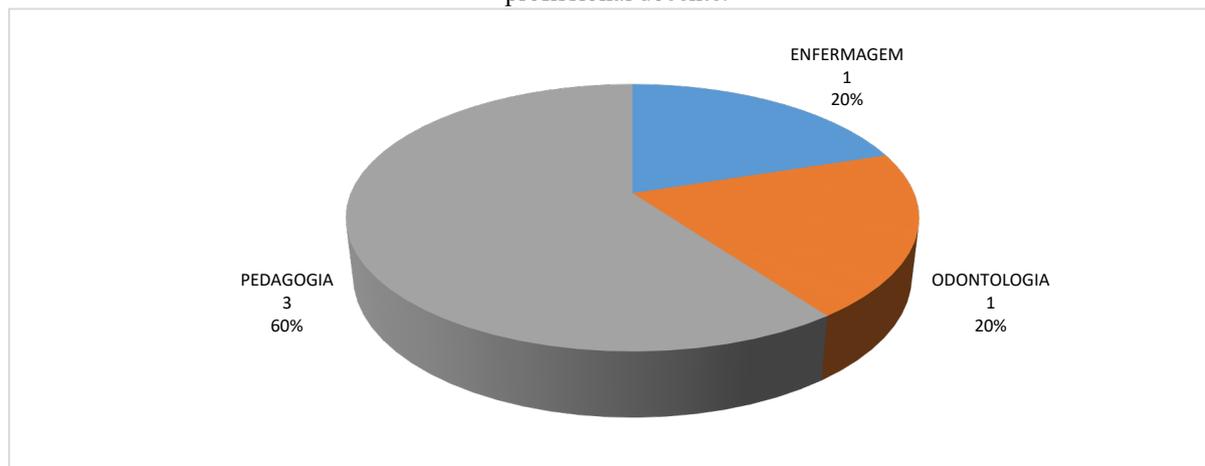


Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados de pesquisa (2021).

Observa-se também nesta categoria a predominância de autores na região Nordeste com 04 (quatro) trabalhos encontrados e apenas 01 (hum) da região Sudeste, endossando a valorização dos profissionais das ETSUS da região Nordeste na publicação de suas pesquisas, bem como a influência do curso de mestrado profissional em educação profissional em saúde, iniciado em 2014 e desenvolvido exclusivamente para as Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde da região Nordeste na produção científico-acadêmica.



Gráfico 04: Áreas de formação dos profissionais trabalhadores analisados na categoria desenvolvimento profissional docente.



Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados de pesquisa (2021).

Observa-se no gráfico 04 quanto à formação dos profissionais, a predominância da área pedagógica, isso é um avanço para as ETSUS, que buscam reconhecimentos dentre as solicitações às Secretarias Estaduais, dada a importância do profissional pedagogo no cerne das discussões metodológicas para as ações de Educação Permanente em Saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROVOCAÇÕES À CONTINUIDADE

Como resultado deste estudo e resgatando o objetivo inicial, a saber: discutir como a formação docente vem sendo trabalhada nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (ETSUS, tem-se a seguinte reflexão: as ETSUS produzem conhecimentos para a área de formação em saúde em seus processos de trabalhos, mas são carentes em publicações, pois isso reverbera quando se promovem buscas de documentos, pesquisas e trabalhos sobre o assunto. As pesquisas encontradas demonstram temáticas importantes para o reconhecimento e fortalecimento das escolas e das equipes de trabalho, a saber: processo de trabalho nas ETSUS, desenvolvimento profissional docente, educação emancipatória e evasão de alunos. No entanto, torna-se necessário uma continuidade de investimento na qualificação das equipes estimulando publicação de materiais com vistas à visibilidade do desenvolvimento dos programas e projetos demandados pelo Ministério da Saúde.

Quanto aos estudos encontrados na busca avançada da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), destaca-se que 75% deles foram estudados e apresentaram discussões e caracterizações dos processos de trabalho das RETSUS em 66,6% dos achados, embora apenas 27,8% das dissertações discutiam a formação docente para Educação Profissional na Saúde. Considera-se que essa é uma representação baixa, merecendo uma reflexão sobre a importância de fortalecer e desenvolver ações dentro da perspectiva da formação docente para a EPS, uma



vez que deve ser considerada como providência prioritária no desenvolvimento dos cursos e na promoção da educação permanente em saúde, uma prática que vem sendo defendida em todos os espaços de trabalho do SUS.

Ainda dentro dos estudos, encontra-se a diversidade geográfica e profissional dos autores. Todos são trabalhadores da saúde, vinculados às ETSUS pesquisadas e possuem formação em diversas áreas do conhecimento, o que ilustra a diversidade e a amplitude da multiprofissionalidade da área de saúde. Em se tratando de educação profissional, possibilita a transdisciplinaridade dos saberes e a inclusão de conhecimentos e de didáticas para alcançar metodologias favoráveis para a formação de trabalhadores da saúde.

Outro aspecto relevante está na representatividade de profissionais dentro da distribuição geográfica das ETSUS. Os trabalhos analisados tiveram grande representatividade dos profissionais da região Nordeste, mas que também foram destacadas dissertações de profissionais das ETSUS do Sudeste. Necessita-se que oportunidades de formação como o mestrado profissional ofertado exclusivamente para o Nordeste, em 2014, seja estendido para outros espaços geográficos do país.

Acrescenta-se que, para além das diretrizes e princípios do SUS, a formação de profissionais de saúde, bem como a formação dos formadores destes profissionais, deveria se alinhar ao que preconiza a Reforma Sanitária Brasileira. Ora, sabe-se que os trabalhadores de saúde do SUS estão inseridos no modo de produção capitalista, ao mesmo tempo, a sua *práxis* social está voltada para um projeto de transformação social, ou um projeto civilizatório. (AROUCA, 2003).

Ramos (2010, p. 282) afirma que as Escolas Técnicas do SUS possuem em seu campo de referência a totalidade do real e da *práxis* social, onde a saúde e a organização dos serviços é uma mediação e, por isso, a relação se encontra de forma dinâmica e contraditória com a lógica do modo de produção capitalista.

Um aspecto percebido na pesquisa foi a ausência total de temáticas sobre o perfil dos profissionais que atuam na docência para essa modalidade. Investigações nessa ótica são fundamentais para valorizar os profissionais que assumem o papel docente e têm a escola como espaço de protagonismo nessa missão.

Por fim, ressalta-se que esta pesquisa se limitou a encontrar teses e dissertações no BDTD acerca das ETSUS e a identificar se as discussões realizadas se voltavam para a formação docente. A análise mostrou que são poucos os trabalhos relativos à formação dos



docentes que formam os profissionais de saúde. Sugere-se, portanto, que novos estudos sejam direcionados para a continuidade da investigação de como se dá a formação docente dos profissionais que atuam como formadores nas ETSUS e quem são esses profissionais, a fim de entender os processos históricos da inserção destes sujeitos na docência e desenvolver pesquisas voltadas para o seu perfil.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. C. I. C. **Formação multiprofissional em rede de saúde:** da fragmentação da formação em saúde à busca da integralidade. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2016. Brasil. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/19346/2/%c3%82ngela_Andrade_EPSJV_Mestrado_RETSUS_2016.pdf> Acesso em: 11 de set. de 2021.

AROUCA, A. S. **O dilema preventivista:** contribuição para a compreensão e crítica da Medicina Preventiva. São Paulo/Rio de Janeiro:2003. Editora UNESP/FICRUZ.

BARBOSA, D. M. V. **A formação docente para profissionais graduados realizada pela Escola Técnica do SUS do Estado do Piauí (ETSUS-PI) no contexto da educação profissional técnica em saúde.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2016. Brasil. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/20791/2/Dulciane_Barbosa_EPSJV_Mestrado_RETSUS_2016.pdf> Acesso em: 11 de set. de 2021.

BERNARDO, J. C. L. **Trabalho docente na educação profissional em saúde:** o caso da Escola de Governo em Saúde Pública do Estado de Pernambuco - ESPPE. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2016. Brasil. Disponível em <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/19486/2/Josinaldo_Bernardo_EPSJV_Mestrado_RETSUS_2016.pdf> https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104216/borges_ft_dr_araca.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 11 de set. de 2021.

BORGES, F. T. **Desafios e perspectivas do Sistema Único de Saúde (SUS) diante do Neoliberalismo.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Odontologia de Araçatuba, 2012. Brasil. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104216/borges_ft_dr_araca.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 12 de set. de 2021.

BRAGA, R. A. M. M. P. **A integração ensino-serviço-comunidade na ETSUS-BA:** análise da proposta pedagógica na perspectiva dos egressos. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2016. Brasil. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/19723/2/Renata_Braga_EPSJV_Mestrado_RETSUS_2016.pdf> Acesso em: 11 de set. de 2021.



CASSELLA, N. A. **Apoio institucional: a percepção dos apoiadores em uma maternidade pública de Alagoas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2016. Brasil. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/18938/2/Nelida_Cassela_EPSJV_Mestrado_RETSUS_2016.pdf Acesso em: 12 de set. de 2021.

CERRUTI, A. C. **Escola Técnica do Sistema Único de Saúde do município de São Paulo, 17 anos de história: “na corda bamba e sem sombrinha”**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019. Brasil. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/36606/2/Ana_Cerruti_EPSJV_Mestrado_2019.pdf> Acesso em: 14 de set. de 2021.

COSTA, L. C. F. **Percursos ocupacionais e evasão no curso técnico de enfermagem na Escola Técnica de Saúde Professora Valéria Hora - ETSAL**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2016. Brasil. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/19445/2/Leila_Costa_EPSJV_Mestrado_RETSUS_2016.pdf> Acesso em: 18 de set. de 2021.

CUNHA, K. M. **A implementação da política nacional de educação permanente em saúde na escola técnica do SUS/Maranhão**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2017. Brasil. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/23305/4/Kelliane_Cunha_EPSJV_Mestrado_RETSUS_2017.pdf> Acesso em: 11 de set. de 2021.

DIAS, F. A. C. (2016). **Por uma educação emancipatória: a concepção da Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Sabóia – Sobral/CE na formação técnica em Enfermagem**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2016. Brasil. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/19427/2/Fernando_Dias_EPSJV_Mestrado_RETSUS_2016.pdf> Acesso em: 09 de set. de 2021.

DUARTE, J. A. **Autoavaliação institucional de uma ETSUS: refletindo e ressignificando as práticas político-pedagógicas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2016. Brasil. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/19414/2/Janaina_Duarte_EPSJV_Mestrado_RETSUS_2016.pdf> Acesso em: 16 de set. de 2021

FERNANDES, C. M. B.; MORISINI, M. C. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, 2014. v. 5, n.2, p. 154-164.

GALVÃO, E.; SOUSA, M. F. **As Escolas Técnicas do SUS: que projetos político-pedagógicos as sustentam?** Physis – Revista de Saúde Coletiva, 2012, v.22, n.2, p.1159--1189.



ISNAL, A. **Necessidades de Informação para as Escolas Técnicas do SUS.** Dissertação Mestrado Profissional em Saúde Pública: Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde). Programa de Pós-graduação em Saúde Pública. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019. Brasil. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/2462/1/ENSP_Disserta%C3%A7%C3%A3o_Isnal_Adailton.pdf.> Acesso em: 09 de set. de 2021

JESUS, M. C. L. **Educação profissional em saúde:** um estudo sobre a capacitação pedagógica para docentes facilitadores na Escola Técnica do SUS do Maranhão – ETSUS/MA. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2016. Brasil. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/18944/2/Maria_Jesus_EPSJV_Mestrado_RETUSUS_2016.pdf.> Acesso em: 28 de set. de 2021

KUENZER, A. **O ensino médio agora é para a vida:** entre o pretendido, o dito e o feito. Educação & Sociedade, Campinas, 2000. ano 21, n. 70, p. 15-39, abr.

LEÃO, L. M. P. **A prática pedagógica nos cursos de educação profissional técnica de nível médio em saúde:** a percepção do professor. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Pública: Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde). Programa de Pós-graduação em Saúde Pública. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2010. Brasil. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/2373/2/ve_Le%c3%a3o_Laura_ENSP_2009.pdf.> Acesso em: 07 de set. de 2021.

LIMA, C. L. V. **O trabalho dos agentes de controle de endemias e as concepções da vigilância em saúde.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2016. Brasil. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/19485/2/Claudia_Lima_EPSJV_Mestrado_RETUSUS_2016.pdf.> Acesso em: 19 de set. de 2021.

LUCENA, I. S. **Curso Técnico de Vigilância em Saúde da ETSUSBA:** diálogo com as diretrizes e orientações preconizadas pelo Ministério da Saúde. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2016. Brasil. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/19488/2/Iara_Lucena_Mestrado_RETUSUS_2016.pdf> Acesso em: 26 de set. de 2021.

MEDEIROS, F. A. B. **Integração Ensino-Serviço na formação de técnicos em análises clínicas realizada pela escola técnica do SUS/RN:** um estudo sobre o estágio curricular a partir da visão dos sujeitos institucionais envolvidos. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2016. Brasil. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/18946/2/Flavia_Medeiros_EPSJV_Mestrado_RETUSUS_2016.pdf> Acesso em: 12 de set. de 2021.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; 12ed. 2010.



MULATINHO, J. B. **Técnicos em Vigilância em Saúde de Pernambuco: construção da identidade profissional.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2016. Brasil. Disponível em: <
https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/iciet/19490/2/Juliana_Mulatinho_Mestrado_RET_SUS_2016.pdf> Acesso em: 26 de set. 2021.

PEREIRA, I. B; RAMOS, M. N. **Educação profissional em saúde.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2ed. 2013.

RAMOS, M. N. Trabalho e educação: implicações para a produção do conhecimento em educação profissional. In: MOURA, D. H. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas: Mercado de Letras, 2013. p.23-40.

RAMOS, M. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz; UFRJ. 2010.

RODRIGUES, P. A. L. (2016). **Perspectiva político-pedagógica do CEFOR RH/PB: implicações e desafios dentro da comunidade escolar.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2016. Brasil Disponível em: <
https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/iciet/19447/2/Pedro_Rodrigues_EPSJV_Mestrado_RET_SUS_2016.pdf> Acesso em: 07 de set. de 2021.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação.** Curitiba: Diálogo Educacional, v. 6, n. 19, 2006.

SALES, F. M. A. (2016). **Processo de formação profissional do agente comunitário de saúde no contexto cearense: plano de curso e referenciais curriculares da ETSUS-CE.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2016. Brasil. Disponível em: <
https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/iciet/19482/2/Francelia_Sales_EPSJV_Mestrado_RET_SUS_2016.pdf> Acesso em: 01 de out. de 2021.

SANTOS, M. C. R. **A conformação das escolas técnicas do Sistema Único de Saúde: Escola Técnica de Saúde de Assis – ETSUS Assis – uma trajetória dirigida ao fortalecimento da saúde.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019. Brasil. Disponível em: <
https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/iciet/39754/2/Maria%20do%20Carmo_Santos_EPSJV_Mestrado_2019.pdf> Acesso em: 01 de out. de 2021.

SILVA, P. E. **Estudo da (i)mobilidade ocupacional dos egressos do curso técnico em enfermagem da Escola de Saúde Pública do Ceará.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2016. Brasil. Disponível em:<
https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/iciet/19413/2/Patricia_Silva_EPSJV_Mestrado_RET_SUS_2016.pdf> Acesso em: 02 de set. de 2021.



SILVA, R. G. D. N. **Critérios de qualidade para formação docente em saúde com uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), frente a missão formativa do CEFOP/RN.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2016. Brasil. Disponível: <

https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/18939/2/Renata_Silva_EPSJV_Mestrado_RETSUS_2016.pdf> Acesso em: 16 de set. de 2021.

SOUZA, F. S. **A Formação Continuada e sua Interface na Atuação Docente no Instituto Federal de Roraima/ Campus Amajari.** Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ, 2018. Brasil. Disponível em: < <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/4753/2/2018%20-%20Francimeire%20Sales%20de%20Souza.pdf>. > Acesso em: 26 de set. de 2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005.

CAPÍTULO 30

A INCLUSÃO DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM DISCUSSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: RELATO DE UMA PESQUISA-AÇÃO

Francisco Héilton do Nascimento
Luís Pedro de Melo Plese
Marcia Cristina Portela de Mesquita

RESUMO

A discussão sobre inclusão de discentes com deficiência visual na formação inicial e continuada de professores no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional é necessária em razão de inúmeras pesquisas apontarem para essa necessidade que, mesmo assegurada legalmente, ainda não é garantida na prática. Frente a isso, este estudo teve como objetivo desenvolver novos conceitos sobre o processo inclusivo de educandos com deficiência visual na formação inicial e continuada, respeitando os princípios e diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Para tanto, foi desenvolvida, no período de fevereiro de 2020 a maio de 2021, com 28 licenciandos, em duas ofertas de uma disciplina intitulada “Tecnologia Assistiva para Pessoas com Deficiência Visual Aplicada ao Ensino”, uma pesquisa-ação adaptada ao contexto do modelo de ensino não presencial, em função do distanciamento social imposto pela pandemia do novo corona vírus (SARS COV 19), com as seguintes fases: a) Exploratória; b) Formulação do problema e construção de hipóteses; c) Realização do seminário e seleção da amostra; d) Planejamento; e) Coleta de dados; f) Análise e interpretação dos dados; e g) Divulgação dos resultados. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários online no início, meio e fim de cada oferta, bem como os registros das atividades de ensino aprendizagem, os quais foram analisados qualitativamente. Os resultados apresentaram-se exitosos no que diz respeito ao desenvolvimento do conteúdo: Tecnologia Assistiva como área de conhecimento, as concepções de deficiência com foco na visão biopsicossocial e a abordagem teórica Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Nas considerações finais são apresentadas reflexões que apontam para a formatação de um curso de formação inicial e continuada para professores do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional e demais níveis e modalidades.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Inovação pedagógica. Modelo biopsicossocial. Tecnologia Assistiva.

INTRODUÇÃO

Novos conceitos relacionados à inclusão de educandos com deficiência visual na formação inicial e continuada de professores são necessários em função da própria legislação que corrobora o direito inalienável a essas pessoas, bem como em razão de inúmeros postulados teóricos que indicam uma desigualdade no desenvolvimento educacional desses sujeitos de direitos (BRASIL, 2008; 2015a; 2015b; OLIVEIRA et al., 2012; MENDES; MALHEIRO, 2012; NASCIMENTO; PLESE, 2021). Esses conceitos estão relacionados aos meios, atitudes e abordagens teóricas a serem consideradas ao planejar e executar aulas.



Torna-se de fundamental importância à implementação dos conceitos de Tecnologia Assistiva como área de conhecimento, concepções de deficiência com foco na visão biopsicossocial e a abordagem teórica Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na Rede Federal, tendo em vista a necessidade de retirar de alguns setores a responsabilidade individual pelo processo inclusivo de estudantes com deficiência e demais necessidades específicas não prevista em lei, tornando-a uma responsabilidade coletiva. O professor regente, principal responsável pela aplicação do currículo em sala de aula, deve preocupar-se com o desenvolvimento educacional de todos. Para tanto, é necessária a implementação de componentes curriculares na formação inicial e continuada de professores que contribuam para essa nova perspectiva de Educação inclusiva (BOCK, 2019; BORGES, 2019; NASCIMENTO; PLESE, 2021; ZERBATO, 2018).

São competências inerentes aos profissionais da Educação que devem ser desenvolvidas, as quais encontram fundamento em documentos oficiais no Estado brasileiro, especialmente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada (DCNs), publicadas em 2015 através da resolução nº 002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que orienta para o acolhimento e promoção da diversidade para que os educandos tenham condições de desenvolvimento educacional (BRASIL, 2015a), bem como ao incorporar em seu ordenamento jurídico tratados internacionais como a Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, exortando no artigo 24 sobre a necessidade de difundir língua e códigos para pessoas surdas e cegas, passando a ser signatário de novas diretrizes para a Educação Inclusiva (BRASIL, 2009).

Ao reconhecer que o problema reside exatamente na desigualdade em que esses educandos ainda se encontram e as dificuldades que profissionais da Educação têm para conseguir elaborar e executar aulas inclusivas que considerem as singularidades desse público, este estudo teve como objetivo desenvolver novos conceitos sobre o processo inclusivo de educandos com deficiência visual na formação inicial e continuada, respeitando os princípios e diretrizes do DUA. Assim, a seguir apresenta-se um relato do processo de implementação de uma disciplina que serviu de laboratório para subsidiar a formatação de um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) para trabalhadores da Educação com vistas à promoção de uma formação integral a todos indistintamente.



METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito das licenciaturas em Ciências Biológicas e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), campus Rio Branco, tendo como colaboradores os discentes desses cursos, pois a disciplina está prevista na matriz curricular de ambos. Diante disso, a amostra selecionada intencional e compulsoriamente foi composta pelos matriculados na disciplina do sexto período vespertino e sétimo período noturno do curso de Biologia, mas recebeu também discentes da Matemática, na primeira oferta da disciplina.

Não obstante, a pesquisa foi desenvolvida durante as duas ofertas desse componente curricular, considerando que, na primeira oferta, 25% da carga horária foi desenvolvida nos meses de fevereiro e março de 2020, no modelo presencial, e os outros 75%, de um total de 45 horas ou 54 encontros foram desenvolvidos no modelo não presencial, mediado por tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), nos meses de setembro, outubro e novembro de 2020. Já a segunda oferta, ocorreu no período de 15 de março a 10 de maio de 2021, integralmente no modelo não presencial e mediado por TDICs.

Adotou-se como método para este estudo a pesquisa-ação, com base no entendimento dado por Gil (2002) e Thiollent (1986, p. 14), o qual conceitua como: “[...] pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Logo, em função das características do contexto da pesquisa, foram empreendidos procedimentos adaptados ao contexto do modelo de ensino não presencial, em função do distanciamento social imposto pela pandemia do novo corona vírus (SARS COV 19).

Assim sendo, obedeceu-se ao ciclo adaptado para o contexto do curso e da modalidade de oferta não presencial com as seguintes fases: a) Exploratória; b) Formulação do problema e construção de hipóteses; c) Realização do seminário e seleção da amostra; d) Planejamento; e) Coleta de dados; f) Análise e interpretação dos dados; e g) Divulgação dos resultados (GIL, 2002). Não obstante, vale esclarecer que a fase “Elaboração do plano de ação”, nesta pesquisa-ação, é intitulada Planejamento, pois se trata de uma investigação e intervenção durante a execução de uma disciplina, considerando que “[...] O planejamento da pesquisa-ação difere significativamente dos outros tipos de pesquisa já considerados [...]” (GIL, 2002, p. 143).



Foram utilizados para a coleta de dados, além das observações e registros das atividades de ensino-aprendizagem, questionários semiestruturados no início, meio e fim das duas ofertas da disciplina. No que diz respeito à análise dos dados da pesquisa-ação “[...]Muitas vezes o trabalho interpretativo é elaborado com base apenas nos dados obtidos empiricamente. Há casos, entretanto, em que contribuições teóricas tornam-se muito relevantes [...]” (GIL, 2002, p. 146).

Dessa forma, a análise dos dados empíricos foi realizada apoiada em contribuições de autores que fundamentaram a tomada de decisão e proporcionaram um olhar mais científico ao relato, como pode ser observado nas etapas a seguir. Todavia, fez-se também uso do entendimento dado por Bardin (1977, p. 32) que orienta quanto ao caráter objetivo da análise de conteúdo: “[...] O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver [...]”.

Portanto, com base em uma análise fundamentada e criteriosa, buscou-se apresentar os resultados da pesquisa-ação, tendo em vista a hipótese, sobretudo, a solução para o problema, estabelecendo critérios objetivos e subjetivos para as categorias. Assim sendo, os resultados são apresentados de modo a evidenciar o perfil dos colaboradores, bem como as percepções e atitudes em relação aos conteúdos, procedimentos pedagógicos e atividades realizadas para construção do conhecimento. Ademais, a abordagem teórica defendida e utilizada como fundamento neste estudo foi o DUA por ser também um dos conceitos defendidos junto aos colaboradores para planejamento e execução de aulas inclusivas (BOCK, 2019; ZERBATO, 2018).

FASES DA PESQUISA-AÇÃO:

A) FASE EXPLORATÓRIA

A fase exploratória se deu a partir da observação do professor, pesquisador e pessoa com deficiência visual, no ambiente de trabalho, tendo início no ano de 2015 quando ingressou como professor efetivo de Pedagogia no IFAC, campus Rio Branco. Logo, trata-se também de um processo de profissionalização, pois, de acordo com Paula Júnior (2012, p. 3), esse processo ocorre na medida em que: “[...] ele precisa aperfeiçoar-se, é uma exigência natural da sua profissão; ele também precisa ter garantido considerações iniciais, quando pensamos a formação de professores no Brasil [...]”. Isso pode ser melhor compreendido ao observar o que Tardif e Lessard (2005) afirmam sobre o conceito de profissão:



[...] Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização [...] (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 27).

Nessa perspectiva e como observador do ambiente de trabalho, atuando como professor do curso de licenciatura em Ciências Biológicas e membro do Núcleo Docente Estruturante deste, foi que, por ocasião da reestruturação do projeto pedagógico do curso no ano de 2017, apresentou como proposta duas disciplinas optativas intituladas Tecnologia Assistiva para Pessoas com Deficiência Visual Aplicada ao Ensino I e II, ambas de 45 horas, a serem ofertadas no sétimo e oitavo períodos respectivamente, tendo em vista a análise documental e constatada a ausência de componentes curriculares que abordassem essa área tão importante para o processo inclusivo dessas pessoas (IFAC, 2015; NASCIMENTO, 2019).

Acolhida e aprovada a referida proposta das duas disciplinas na matriz curricular, no ano de 2020, a disciplina I foi ofertada pela primeira vez para o sexto período vespertino e no semestre seguinte, em 2020.2, para o sétimo período noturno do curso de Biologia. Na oportunidade, a disciplina passou a ser objeto de estudo com o fim de aprimorar e servir de base de experiência para a formatação de um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) para profissionais da Educação.

Esse estudo foi fundamentado teórico/legalmente em várias fontes, dando origem a quatro manuscritos de artigo, os quais contribuíram para a tomada de decisão acerca de um possível ajuste na ementa da disciplina e a formulação de um curso com conteúdo mais abrangente no que diz respeito à parte prática focada em recursos de TA, como o Braille e a audiodescrição (NASCIMENTO; PLESE, 2021). Portanto, teve-se como pressuposto as duas ementas originais com suas respectivas referências, conforme segue abaixo.

Tecnologia Assistiva para Pessoas com Deficiência Visual Aplicada ao Ensino I.

Ementa: Conceituação de pessoa com deficiência visual: conceito clínico, educacional e legal. Tecnologia Assistiva: conceito, fins e objetivos. Sistema Braille: história, leitura e escrita. Adaptação de recursos didáticos.

Tecnologia Assistiva para Pessoas com Deficiência Visual Aplicada ao Ensino II

Ementa: informática acessível: leitores de tela, sistema DOSVOX, ampliadores de tela, formatos de textos acessíveis. Base legal da Tecnologia Assistiva. Introdução à Audiodescrição, descrição de imagens. Recursos didáticos acessíveis.



B) FORMULAÇÃO DO PROBLEMA E CONSTRUÇÃO DA HIPÓTESE

Frente à necessidade de difundir conhecimentos sobre essa área tão esquecida, haja vista a dificuldade que professores ainda enfrentam para proporcionar condições iguais de desenvolvimento educacional a educandos com deficiência visual, levantou-se a seguinte pergunta: como desenvolver novas concepções que viessem gerar atitudes transformadoras por professores na formação inicial e continuada? Não obstante, questões secundárias surgiram por ocasião do planejamento das aulas, a saber: como condensar as ementas da primeira e da segunda disciplina, transformando-as em uma única de 45 horas, haja vista ser inviável a oferta da segunda no oitavo período? Como desenvolver as atividades práticas previstas na ementa com a situação de distanciamento social?

Isso desencadeou um processo de busca pelo conhecimento, pois sabe-se o lugar importante que a pesquisa ocupa na vida do professor. Todavia, compreende-se que a aplicação prática deve ser consequência natural, sendo, pois, a validação da teoria (DEMO, 1996). Esse autor ainda ilumina para a valorização da prática. Contudo, é preciso compreender que esta deve estar intimamente ligada à teoria e, “[...] em seguida, deve estar relacionada ao desdobramento da cidadania, e, mesmo nesse espaço, não cabe qualquer cidadania, mas aquela referente ao processo de formação [...]” (DEMO, 1996, p. 100).

Com a participação do professor como discente do mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica (2019-2021), a busca por novos referenciais e com as reflexões a partir da experiência na primeira oferta, foi possível amadurecer o pensamento para a compreensão da hipótese a ser levantada. Logo, passou-se a acreditar que as concepções de deficiência, Tecnologia Assistiva e Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) estão imbricados e podem fazer a diferença em sala de aula (BRASIL, 2009; BOCK; NUENRBERG, 2018; NASCIMENTO; PLESE, 2021; ZERBATO, 2018). Essa hipótese levantada só foi de fato amadurecida após a realização da primeira oferta da disciplina, considerando que a flexibilização desse processo é uma característica da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986).

C) REALIZAÇÃO DO SEMINÁRIO E SELEÇÃO DA AMOSTRA

Para esta fase valeu-se do entendimento dado por Gil (2002), o qual esclarece que o seminário é um espaço onde são ouvidos os interessados na pesquisa-ação com o objetivo de estabelecer diretrizes para o seu desenvolvimento. Assim sendo, o seminário inicial, que aconteceu em roda de conversa, estabeleceu parceria com os licenciandos para assim desenvolver a pesquisa durante a aplicação da disciplina, aperfeiçoando-a em seus diferentes



aspectos relacionados ao conteúdo, metodologia, avaliação e uso de tecnologias educacionais para a modalidade não presencial, visto que foi uma imposição das autoridades, a partir de 18 de março de 2020, em função da pandemia do novo coronavírus.

No que tange a amostra, com a sondagem e diagnóstico inicial dos conhecimentos prévios dos participantes nas duas ofertas (15+13=28), os colaboradores, da primeira e segunda oferta da disciplina, tinham entre 20 e 47 anos de idade, 86% eram do sexo feminino e 14% do sexo masculino, sendo, pois os colaboradores no contexto da primeira oferta: 10 licenciandos do sexto período vespertino do curso de licenciatura em Ciências Biológicas e 5 de períodos diversos do curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), campus Rio Branco. Já na segunda oferta, a pesquisa-ação foi desenvolvida somente com 13 licenciandos do sétimo período noturno do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

Dessa forma, os 28 colaboradores da primeira e da segunda oferta apresentaram-se bem motivados para a participação na disciplina e, ao compreenderem o objetivo geral da pesquisa-ação, mostraram-se realmente colaboradores. A principal motivação para matricularem-se na disciplina, conforme sondagem, foi, por unanimidade, pelo entendimento de que, para serem melhores profissionais, necessitavam compreender mais sobre a temática da disciplina, pois a função de professor exige cada vez mais que conheçam sobre Educação Inclusiva.

D) PLANEJAMENTO – ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO

Para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, junto aos colaboradores da primeira e segunda oferta, foi realizado um planejamento que se materializou no plano de ensino adotado para o modelo presencial, plano de ensino adaptado para o modelo não presencial e roteiro de aprendizagem. Assim sendo, a característica da pesquisa-ação, peculiar no contexto deste estudo, exigiu que os instrumentos de gestão da sala de aula fossem os mesmos para obtenção dos resultados a serem alcançados com a pesquisa-ação. Isso é ratificado por Gil (2002, p. 147-148), que apresenta as principais características do planejamento da pesquisa-ação:



[...] um plano ou projeto que indique: a) quais os objetivos que se pretende atingir; b) a população a ser beneficiada; c) a natureza da relação da população com as instituições que serão afetadas; d) a identificação das medidas que podem contribuir para melhorar a situação; e) os procedimentos a serem adotados para assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões; e f) a determinação das formas de controle do processo e de avaliação de seus resultados [...] (GIL, 2002, p. 147-148).

Esse planejamento foi feito sempre considerando a sondagem e diagnóstico dos conhecimentos prévios dos colaboradores. Isso é corroborado por Libâneo (1994, p. 133) ao afirmar que, “[...] Na medida em que o saber escolar é colocado em confronto com a prática de vida real, possibilita-se o alargamento dos conhecimentos e uma visão mais científica e mais crítica da realidade [...]”. Nessa perspectiva dada por Libâneo (1994), o roteiro de aprendizagem e o plano de ensino adaptado para o modelo não presencial foram elaborados para cada oferta sempre considerando o contexto que os colaboradores apresentavam para o momento.

O roteiro de aprendizagem é uma proposição institucional que surgiu durante o processo de formação continuada aos professores e que, em suma, compreende ser um conjunto de atividades indicadas pelo professor aos discentes, que tem objetivos, conteúdo, metodologia, descrição das atividades com resultados a serem alcançados, estratégias de avaliação, cronograma e referências. Esse documento associado ao plano de ensino da disciplina, adaptado ao contexto, serviu de bússola tanto para o professor quanto para os estudantes/colaboradores que percebiam no roteiro uma maneira de não perder prazos e saber como atingir os objetivos de aprendizagens.

O roteiro também foi considerado, pelo professor e pelos colaboradores, uma sequência didática, pois suas características atendiam ao que Zabala (1998, p. 18) conceitua: “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Assim sendo, foi dado a conhecer o objetivo geral para as duas ofertas, a saber: desenvolver conhecimentos teóricos e práticos acerca da Tecnologia Assistiva, reconhecendo a pessoa com deficiência visual em seu aspecto biopsicossocial. Já os específicos foram elaborados diferentes para as duas ofertas, considerando a evolução da pesquisa e experiência com a primeira oferta que serviu para o aprimoramento. Assim, no Quadro 1, a seguir, são listados os objetivos específicos de cada oferta.



Quadro 1: Objetivos específicos da primeira e segunda oferta da disciplina.

Nº	PRIMEIRA OFERTA	SEGUNDA OFERTA
1	Conhecer as especificidades das pessoas com deficiência visual, compreendendo-a segundo o modelo biopsicossocial;	Conhecer as especificidades das pessoas com deficiência visual, compreendendo-a segundo o modelo biopsicossocial;
2	Perceber as principais contribuições da tecnologia Assistiva para o processo educacional dos estudantes com deficiência visual;	Reconhecer o Desenho Universal para Aprendizagem – DUA como abordagem teórica importante para o processo inclusivo;
3	Compreender as diferentes formas possíveis de comunicação para estudantes com deficiência visual;	Perceber as principais contribuições da Tecnologia Assistiva para o processo educacional dos estudantes com deficiência visual e aplicá-la no planejamento e execução das aulas;
4	Aprender como planejar numa perspectiva de desenho universal, proporcionando comunicação acessível aos estudantes com deficiência visual.	Identificar as principais necessidades específicas de comunicação de um estudante com deficiência visual, reconhecendo e implementando intervenção pedagógica eficaz.

Fonte: Autoria própria, 2022.

Em seguida, tendo em mente os objetivos da disciplina, os quais coadunam com o objetivo geral da pesquisa, foram elaboradas as atividades avaliativas e formativas para a construção do conhecimento acerca da temática da disciplina. Estas são listadas no Quadro 2, a seguir, e se referem as duas ofertas.

Quadro 2: Atividades avaliativas formativas desenvolvidas para a construção do conhecimento nas duas ofertas.

OFERTA	ATIVIDADE DE ENSINO-APRENDIZAGEM
1ª	Roda de conversa presencial sobre pessoas com deficiência visual com base nos livros da disciplina
	Fórum no SIGAA de revisão da unidade 1 e socialização
	Fórum no SIGAA sobre Tecnologia Assistiva
	Análise de narrativas do livro Muito além da visão
	Entrevistas com pessoas com deficiência visual via grupo de WhatsApp
	Elaboração de planos de aula inclusivos
	Encontros síncronos pontuais via chat (grupo de WhatsApp) para esclarecimentos
2ª	Fórum 1 via WhatsApp sobre concepções de deficiência
	Fórum 2 via WhatsApp sobre Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)
	Fórum 3 via WhatsApp sobre Tecnologia Assistiva, com enfoque na audiodescrição
	Atividade final de entrevista com pessoas com deficiência e planejamento inclusivo, onde os colaboradores reuniram os conhecimentos adquiridos com vistas a incluir numa aula o entrevistado
	Encontros síncronos pontuais via chat (grupo de WhatsApp) para esclarecimentos

Fonte: Autoria própria, 2022.



E) COLETA DE DADOS

Iniciados os trabalhos, após assinado o termo de consentimento livre e esclarecido pelos colaboradores, foram utilizadas, nas duas ofertas, anotações com base em observações para registro e coleta de dados. Foram aplicados questionários semiestruturados no início, meio e fim da execução, bem como foram feitas reflexões a partir dos registros de atividades presenciais e não presenciais, conforme Quadro 2.

Foram, portanto, instrumentos de coleta de dados: (primeira oferta) Questionário *on-line* para sondagem e diagnóstico inicial; Questionário físico após primeira atividade em roda de conversa; Questionário *on-line* após primeiro roteiro de aprendizagem; Questionário final *on-line* após segundo roteiro de aprendizagem; (segunda oferta) Questionário inicial para sondagem e diagnóstico dos conhecimentos prévios; Questionário final para diagnóstico dos conhecimentos e avaliação da disciplina pelos colaboradores.

F) ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para o desenvolvimento da pesquisa-ação valeu-se do processo ensino-aprendizagem ocorrido com a oferta da disciplina Tecnologia Assistiva para Pessoas com Deficiência Visual Aplicada ao Ensino, com a colaboração dos licenciandos. Assim sendo, a seguir é apresentada a análise do desenvolvimento de 4 atividades de ensino-aprendizagem realizadas nas duas ofertas para atingir os objetivos estabelecidos no planejamento e ainda, mais duas seções, a saber: **Avaliação dos colaboradores quanto ao conteúdo estudado e Principais resultados.**

RODAS DE CONVERSA E FÓRUMS

Ao utilizar como estratégia de ensino-aprendizagem, ainda no modelo presencial, a roda de conversa, o professor e os colaboradores discutiram inicialmente a Unidade Temática 1, conceito legal, clínico e educacional de pessoa com deficiência visual, tendo como referências bibliográficas os livros adquiridos pelo IFAC para a ministração da disciplina. Durante dois encontros presenciais, os licenciandos apresentaram suas inferências acerca das leituras, e foram divididos em grupos, sendo direcionados aos autores: Abreu et al. (2008); Amorim e Alves (2008); Croitor e Otani (2010); Defendi (2011) e Defendi, Lima e Lobo (2008); Grandi e Noronha (2010); Lima, Nassif e Felipe (2008).

Nessa atividade de roda de conversa, foi possível construir conhecimentos a respeito das pessoas com deficiência visual com suas particularidades, principais causas da deficiência, além de apresentados alguns dos principais recursos assistivos que podem ser utilizados por essas pessoas. A aula dialogada em roda de conversa é uma perspectiva interacionista da prática



educativa e encontra fundamento no DUA na medida em que é uma estratégia para apresentar o conteúdo, oportunizando aos participantes o fornecimento de opções para percepção quanto à personalização para exibição de informações, alternativas para a informação auditiva e visual, de acordo com o princípio da representação ou redes de reconhecimento (ZERBATO, 2018).

Após a primeira atividade, ainda no modelo presencial, os colaboradores responderam a um questionário físico que se referia à experiência da atividade e, como isso, contribuiu para o aprendizado. As impressões dos colaboradores podem ser observadas no Quadro 3, a seguir, em que são elencadas as palavras-chave que representam as categorias “percepções” e “atitudes desenvolvidas”. Essas categorias foram pensadas, tendo em vista o objetivo geral da disciplina de desenvolver conhecimentos teóricos e práticos acerca da Tecnologia Assistiva, reconhecendo a pessoa com deficiência visual em seu aspecto biopsicossocial. Logo, compreende-se que é uma questão de adquirir percepções e desenvolver atitudes para colaborar com o processo inclusivo.

Quadro 3: Palavras-chave representativas das categorias percepções e atitudes desenvolvidas na atividade de roda de conversa presencial.

OFERTA	PERCEPÇÕES	ATITUDES
1ª	Desenvolvem gradualmente suas habilidades. Compreender e aprender muitas coisas. Trouxeram uma ampla visão para trabalhar com elas. Conhecimento sobre Educação inclusiva. Modo que devo falar ao me referir. Clareza da deficiência. Informações novas. De fundamental importância para outras disciplinas. Contribuições na área da acessibilidade. Compreendi melhor a rotina e o dia a dia dessas pessoas.	Empatia pelo próximo. Agora posso ensinar sobre o que aprendi. Abri a mente. Melhorar com as pessoas com deficiência visual. Ajudou a compreender melhor as necessidades. Mudança de leitura da vida. Todos somos iguais.

Fonte: Autoria própria, 2022.

Na retomada das aulas, já no modelo não presencial em setembro de 2020, foi realizada uma atividade de revisão da Unidade 1, na qual os colaboradores fizeram leitura de um manuscrito de artigo intitulado “A Tecnologia Assistiva na formação inicial de professores”, de Nascimento, Tamburini e Plese, com fins de subsidiar o entendimento e, assim, construir o texto para o Fórum 1, intitulado “Cidadão pessoa com deficiência”, desenvolvido na plataforma do Sistema de Gerenciamento de Atividades Acadêmicas (SIGAA) do IFAC. Essa estratégia se mostrou eficaz do ponto de vista do aprendizado pela interação entre os colaboradores, porém falha na medida em que, para acessar a página do SIGAA, o estudante necessitava de internet banda larga, conectividade que nem todos tinham acesso.

Apesar do aparente fracasso no alcance dos objetivos de aprendizagem, considerando os prejuízos na participação devido à falta de conectividade, o diagnóstico final revelou que os



15 colaboradores ficaram satisfeitos com a atividade de fórum no SIGAA. Isso ficou evidente ao responderem quanto ao grau de satisfação referente a essa atividade. Assim, 71% mostraram-se satisfeitos, 21% totalmente satisfeitos, e somente 8%, que equivale a uma pessoa, informou que estaria pouco satisfeito. Vale ressaltar que para os questionários *on-line* disponibilizados para a primeira oferta, apesar de exigirem a identificação do colaborador, foi exortado que todos usassem sua criticidade e imparcialidade ao responderem-nos, algo que ficou evidenciado nas demais respostas que serão apresentadas no decorrer desta seção.

Vale trazer, também, um diagnóstico peculiar em relação aos colaboradores da primeira oferta, que por terem vivido o início da pandemia, apresentaram dificuldades em abstrair o modelo de ensino não presencial. Todos, inclusive o professor, tiveram dificuldade de interagir virtualmente em meio às notícias de mortes por consequência da Covid-19. Assim, ao serem questionados quanto as dificuldades e facilidades em participar das aulas, responderam no diagnóstico final que estas ocorreram em função de: falta de um computador pessoal, muitas atribuições domésticas, ter arrumado um trabalho no horário das aulas síncronas, falta de um lugar tranquilo e isolado para fazer leituras e elaborar as atividades, desmotivação pessoal e acreditar que o modelo não presencial não substitui o presencial.

Por sua vez, a segunda oferta teve como primeiro conteúdo “As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas: do modelo caritativo ao biopsicossocial”. Isso foi definido depois de compreender que os estudos sobre deficiências na perspectiva de Bock, Nuernberg (2018) e Garcia (2017) seriam extremamente importantes, além de esclarecer os colaboradores acerca do conceito legal, clínico e educacional enfatizado na primeira oferta. A visão biopsicossocial ratifica a Tecnologia Assistiva segundo Garcia (2017) e corrobora também o DUA (BOCK; NUERNBERG, 2018).

A estratégia utilizada, portanto, foi orientar que fizessem as leituras de dois artigos, um de autoria de Nascimento, Tamburini e Plese (manuscrito), intitulado “A Tecnologia Assistiva na formação inicial de professores” e outro de Bock e Nuernberg (2018) intitulado “As concepções de deficiência e as implicações na prática pedagógica”, os quais discutem e defendem que as diferentes concepções que a sociedade tem sobre as pessoas com deficiência interferem nas ações a serem desenvolvidas para o pleno desenvolvimento educacional desses sujeitos de direitos. Além dos textos, os colaboradores, dentro de um período flexível, também foram orientados a assistir um vídeo disponibilizado no Youtube, no canal Falando sobre Tecnologia Assistiva, intitulado A Tecnologia Assistiva como área de conhecimento imprescindível para as pessoas com deficiência visual.



Após terem lido os textos e assistido ao vídeo, considerando que os primeiros foram elaborados com base em todos os autores supracitados e em outros referenciais importantes para a compreensão da temática, os colaboradores foram instados a construir textos e compartilhar no Fórum 1 que, tinha como objetivo desenvolver uma concepção biopsicossocial. Os licenciandos/colaboradores tiveram, pois um prazo exíguo para leitura e elaboração dos textos, organizados em duplas e trios e apresentaram textos coerentes com o objetivo de aprendizagem estabelecido no plano de ensino adaptado para o contexto do distanciamento social, num modelo não presencial e, também, em roteiro de aprendizagem entregue no segundo encontro síncrono.

Essa estratégia de ensino foi desenvolvida em um grupo de WhatsApp criado especificamente para esse fim e em função da característica dos colaboradores em relação à conectividade da internet, conforme sondagem inicial, por meio da qual verificou-se que metade da turma não possuía “banda larga”, dispondo somente de dados móveis em “3G”. Portanto, seria necessário utilizar ferramentas que todos pudessem usufruir. Para tanto, foi decidido durante o planejamento e diálogo com equipe de monitoria que seria mais viável a realização das atividades em agrupamentos de cinco duplas e um trio, para que um dos componentes que tivesse acesso à internet banda larga e computador pessoal, fizesse a edição final dos textos, contudo, o acompanhamento das atividades seria realizado por todos, através do WhatsApp.

Isso contribuiu fortemente para o êxito na participação de todos e para atingir um dos objetivos específicos da disciplina: compreender as pessoas com deficiência visual segundo o modelo biopsicossocial, e, assim, responder também a pergunta principal desse estudo. A atividade em tela também corroborou o princípio do DUA no que tange ao fornecimento de opções para expressão e comunicação, usando mídias, várias ferramentas para a construção e composição de fluências com níveis graduais de apoio à prática e ao desempenho (ZERBATO, 2018).

Com o diagnóstico final, após as duas ofertas, foi possível inferir que o êxito no que diz respeito à aprendizagem e à construção de valores com a atividade de fórum ficou evidente, segundo falas dos próprios colaboradores. Também foi exitosa em razão da estratégia de fornecer feedbacks. O acompanhamento do aprendizado dos estudantes, em todos os momentos, provendo a estes meios para sua expressão e, da mesma forma, desenvolvendo estratégias diferentes e acessíveis de apresentação do conteúdo, são princípios do DUA, bem como o trabalho na motivação para o desenvolvimento do interesse ou, em outras palavras, a promoção do engajamento dos estudantes (BOCK, 2019; ZERBATO, 2018).



FEEDBACKS COMO ESTRATÉGIA PARA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Não obstante, tendo o cenário do distanciamento social e a obrigatoriedade de realizar aulas no modelo não presencial, mediadas por tecnologias digitais, decidiu-se por utilizar, como estratégia, prevista no plano de ensino e no roteiro de aprendizagem, feedbacks frequentes na primeira e na segunda oferta, contudo houve um certo aprimoramento na segunda em função das experiências adquiridas, considerando que, segundo Lima e Alves (2011), o feedback permite ao aprendiz comparar sua performance com a esperada, sendo segundo Ganda e Boruchovitch (2018), uma estratégia de prover um retorno ao estudante para informá-lo sobre como ele se saiu ao elaborar e entregar uma atividade, o que se mostra eficaz na promoção da autorregulação da aprendizagem.

Ao assumir o caráter formativo, o feedback foi fornecido em forma de revisão para contribuir com a construção do conhecimento de forma efetiva, na expectativa de modificar significativamente os resultados (LIMA; ALVES, 2011). Atentou-se para o tempo, quantidade e linguagem correta, para não causar efeito contrário ao desejado, evitando textos demasiadamente longos, símbolos que pudessem levar a dupla interpretação, frases informais ao ponto de serem desrespeitosas, apontar erros individuais, mas indicar em que poderiam melhorar (LIMA; ALVES, 2011).

Dessa forma, é possível perceber que se atingiu bons resultados ao considerar as respostas do diagnóstico final: o estudante X - “Muito bom esses feedbacks, pois assim sabemos onde melhorar”; o Y complementou: “Muito importante ouvir a opinião do professor, um sentimento gratificante quando se tem um retorno positivo” e “O retorno do professor foi de grande relevância, pois através das palavras dele nos norteamos na disciplina”, expressão do licenciando Z.

Já na segunda oferta, os resultados não poderiam ser diferentes, pois, conforme já afirmado, houve um aperfeiçoamento com base na primeira experiência, conforme o colaborador V, que afirmou: “Assim podemos entender nossas falhas e acertos dentro das atividades que confeccionamos, para então, aprendermos com nossos erros e buscar melhoramento”.

Isso está de acordo com o que afirma Grego (2013), referenciando Perrenoud (1993), “Toda avaliação formativa parte de uma aposta muito otimista, a de que o aluno quer aprender e tem vontade que o ajudem, por outras palavras, a de que o aluno está disposto a revelar as



suas dúvidas, as suas lacunas e as suas dificuldades de compreensão das tarefas” (PERRENOUD, 1993 apud GREGO, 2013, p. 1). Essa estratégia foi utilizada pontualmente sempre após as atividades da primeira e da segunda oferta e se mostrou, segundo o diagnóstico final, eficaz para o modelo não presencial.

A estratégia de fornecer feedbacks frequentes, pontuais e de qualidade, ratifica a avaliação formativa de acordo com Fernandes (2006). Isso foi evidenciado pelo diagnóstico final da segunda oferta, no qual, ao questionar quanto a essa estratégia, dos 13 colaboradores, 77% selecionaram a opção extremamente relevante; 23%, relevante; e 0%, pouco relevante. Essa avaliação se mostrou positiva também pelos colaboradores da primeira oferta, pois ao selecionarem dentre as opções: totalmente insatisfeito, insatisfeito, satisfeito e totalmente satisfeito, 53% escolheram a opção totalmente satisfeito; 40% escolheram a opção satisfeito; e somente 7% (uma pessoa) escolheu a opção totalmente insatisfeita, todavia justificando que o “Professor sempre está de pronto para sanar todas as nossas dúvidas”.

Da mesma forma, para as atividades de ensino explícitas no Quadro 2, foram fornecidos pontualmente feedbacks, sendo que a segunda oferta foi claramente mais aproveitada pelos colaboradores por ter passado por ajustes quanto ao conteúdo, procedimentos metodológicos, ferramentas digitais e estratégias de avaliação. Dentre as atividades, a que mais teve aceitação foi a atividade de fóruns, nas quais todos se enxergavam como construtores do conhecimento. Falas do tipo: “Fiquei satisfeita, pois com a contribuição dos meus colegas e a minha eu pude esclarecer e tirar algumas dúvidas, as quais eu tinha sobre os temas estudados na disciplina de TA”.

ANÁLISE DE NARRATIVAS E REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Para atingir os objetivos específicos 1, 2, 3 e 1, 3, 4 da 1ª e 2ª ofertas, respectivamente, conforme visto no Quadro 1, foram realizadas duas atividades práticas referentes ao conhecimento acerca das pessoas com deficiência visual. Essas atividades foram, na primeira oferta, análise de narrativas e entrevistas, e somente entrevistas na segunda oferta. No que diz respeito a análise de narrativas feitas a partir do livro “Muito além da visão: narrativas de pessoas com deficiência visual”, organizado por Alves (2019), foram designados capítulos aos grupos para que identificassem nas narrativas as causas de deficiência visual, principais barreiras enfrentadas e o que impulsionou o narrador em sua vida profissional ou pessoal.



Ao justificarem quanto ao grau de satisfação em relação a essa atividade, responderam que a atividade também permitiu conhecer histórias bem-sucedidas de pessoas com deficiência visual de todo o Brasil, contribuindo para esclarecer dúvidas quanto as principais doenças que atingem o sistema visual, ratificando os estudos da roda de conversa presencial. Foi possível compreender também que as principais barreiras que se levantaram e atrapalharam a vida escolar e pessoal dos narradores foram de ordem atitudinal e, por outro lado, o que impulsionou para que tivessem êxito foram os diversos produtos, recursos e serviços de Tecnologia Assistiva que tiveram a disposição, confirmando a hipótese inicial estabelecida nesta pesquisa.

Outra atividade exitosa e que contribuiu significativamente para desenvolver atitudes transformadoras, ou seja, contribuiu para alcançar objetivos de ordem atitudinal, foram as entrevistas realizadas com pessoas com deficiência indicadas pelo professor. A estratégia era conhecer de perto e identificar as necessidades específicas para então, elaborar um plano de aula inclusivo, prevendo, de acordo com o que foi diagnosticado, recursos, serviços e estratégias assistivas para incluir de fato a pessoa entrevistada na aula, reconhecendo, porém, o papel do serviço do atendimento educacional especializado, que pode contribuir para o processo inclusivo.

Foram entrevistadas um total de 10 pessoas com deficiência visual: sendo 80% cegas e 20% com baixa visão; 70% do sexo feminino e 30% masculino; 90% já concluintes da Educação Básica, a maioria destes já com graduação e pós-graduação; adultos, residentes em Rio Branco, sendo que apenas 20% residem em municípios do interior do Acre. As entrevistas foram realizadas via grupo de aplicativo de mensagens (WhatsApp) por ser a ferramenta mais viável para quem não dispõe de internet banda larga, aos fins de semana, porém um caso ocorreu em uma segunda-feira. Sempre teve início com a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido, por conseguinte, a aceitação dos termos da pesquisa.

Os quatro grupos de colaboradores formados na primeira oferta elaboraram um questionário com perguntas subjetivas a partir do entendimento dado por Defendi, Lima e Lobo (2008), que exortam para questões que devem ser consideradas ao elaborar um estudo de caso de educandos com deficiência visual, entregando ao professor que aglutinou as perguntas e padronizou, devolvendo aos grupos. Vale destacar que o tempo de entrevista, na primeira oferta, foi em média de 4 horas, o que se tornou cansativo aos entrevistados e entrevistadores.

Com a experiência da primeira oferta, o professor pediu que os 5 grupos da segunda oferta refletissem sobre as 51 perguntas utilizadas inicialmente e reduzissem para 15,



considerando as questões mais pertinentes ao planejamento de uma aula. Ao passo que cumpriram com a orientação, devolveram ao professor, que organizou e aglutinou as questões mais relevantes e as entregou, de forma padronizada, para todos os grupos, com 18 questões, além dos dados de identificação do entrevistado. Isso possibilitou a obtenção de dados relevantes para a construção de percepções e atitudes relacionadas as pessoas com deficiência visual.

Esses dados revelaram que 90% das pessoas entrevistadas, afirmaram ter passado por habilitação ou reabilitação em um centro de atendimento as pessoas com deficiência visual. A reabilitação é caracterizada por apoio institucional a pessoas que perderam a visão depois de nascidas, tendo que aprender a utilizar os sentidos remanescentes, produtos, recursos e serviços assistivos na realização de atividades como ler e escrever, ir à escola, trabalho, igreja ou praticar esporte e lazer. Já a habilitação se refere ao aprendizado, desde o nascimento, de todas essas atividades com o auxílio da Tecnologia Assistiva. A diferença é, portanto, que ao perder a visão depois que já aprendeu a fazer tudo de forma convencional, ler e escrever em tinta no papel, por exemplo, fala-se de reabilitação (LIMA; NASSIF; FELIPPE, 2008).

De forma indireta, o estudo também teve como resultado, a partir das entrevistas com pessoas com deficiência, além da difusão de novas concepções sobre o processo inclusivo, o reconhecimento da existência do capacitismo que se materializa no preconceito e discriminação em relação a essas pessoas (MELLO, 2016). Isso foi observado por todos os colaboradores ao apropriarem-se dos referenciais e, principalmente, ao realizarem as entrevistas. As atitudes capacitistas foram identificadas no depoimento das pessoas com deficiência visual ao relatarem situações vexatórias nas interações sociais, o que permitiu que os colaboradores compreendessem a necessidade do domínio e da internalização dos três conceitos previstos na ementa da disciplina.

Dessa forma, a atividade foi importante para compreender algumas questões relacionadas às pessoas com deficiência visual e, assim, desfazerem mitos e impressões equivocadas que, porventura, ainda tinham acerca de quem possui essa deficiência, além de fazerem o diagnóstico inerente ao plano de aula (DEFENDI, 2011). Desse modo, no Quadro 4, a seguir, são elencadas as palavras-chave que expressam as categorias percepções e atitudes desenvolvidas por parte dos colaboradores na primeira e na segunda oferta.



Quadro 4: Palavras-chave representativas das categorias percepções e atitudes desenvolvidas nas duas atividades de entrevista.

OFERTA	PERCEPÇÕES	ATITUDES
1ª	Histórias de vida. Troca de conhecimento. Boa experiência. Estudo da realidade. Como incluir. Grande aprendizado. Vivência singular. Foi bom. Aprendemos mutuamente.	Motivação. Gratidão. Saber ouvir. Buscar mais conhecimentos pra ajudar. Ver as dificuldades.
2ª	Como agir. Experiência incrível. Vivência na prática. Entender seu cotidiano. Estamos presenciando a prática. Dimensão do que realmente falta. Dificuldades. Desafios. Superação. Vencem suas limitações. Importante conhecimento. Compreensão para metodologia. Naturalidade. Quebramos essa barreira atitudinal.	Formação profissional e pessoal. Respeito. Mudança de pensamento. Alcançar de forma igualitária. Consegui de fato observar. Empatia.

Fonte: Autoria própria, 2022.

ATIVIDADE FINAL – PLANEJAMENTO INCLUSIVO

Como atividade final para as duas ofertas, foram previstas no plano de ensino e roteiro de aprendizagem atividades de elaboração de planos de aula. A estratégia foi deixar livre a escolha do tema e disponibilizar um formulário com orientações. Ao considerar que ambas as turmas já estariam na reta final do curso, seria normal que eles já soubessem fazer isso. O detalhe é que no formulário foram inseridos três novos campos (destacados em negrito e com asterisco), a saber: tema, nível e/ou modalidade, duração da aula, objetivos (geral e específicos), conteúdo, procedimentos metodológicos, recursos didáticos, ***recursos assistivos**, ***setores ou profissionais colaboradores**, avaliação, referências, ***espaço para imagens utilizadas e *descrição da imagem**.

Todavia, vale informar que foi perguntado no diagnóstico final da primeira oferta, qual o grau de satisfação em participar da atividade, tendo que selecionar uma das opções: insatisfeito, totalmente insatisfeito, pouco insatisfeito, satisfeito, pouco satisfeito e totalmente satisfeito. Assim, do universo de 15 colaboradores, 46% demonstraram-se satisfeitos, 14% totalmente satisfeitos, 20% pouco satisfeitos e 20% pouco insatisfeitos. Por outro lado, na segunda oferta não houve dúvida ao responderem, pois 38%, do universo de 13 colaboradores, selecionaram a alternativa relevante, e 62% totalmente relevante. As alternativas para a segunda oferta eram: irrelevante, totalmente irrelevante, relevante e totalmente relevante.

Nessa atividade, os colaboradores deveriam colocar em prática todo o conhecimento adquirido nas atividades anteriores, principalmente a atividade de entrevista realizada, pois deveriam considerar a presença do entrevistado na turma. Assim sendo, da mesma forma, no



Quadro 5, a seguir, são apresentadas percepções e atitudes desenvolvidas com a atividade final, em cada uma das ofertas, utilizando a estratégia de palavras-chave, representando as categorias.

Quadro 5: Palavras-chave representativas das categorias percepções e atitudes desenvolvidas na atividade final.

OFERTA	PERCEPÇÕES	ATITUDES
1º	Preparando para realidade. Colocando em prática. Prepara para atuar. Experiência de como preparar. Dificuldade. Diferencial na carreira. Organizar as ideias. Trabalhoso.	Saber agir. Colocar em prática.
2º	Saber a forma correta de trabalhar. Como nos preparar para uma aula. Inclusão sem sentir dificuldade. Importante. Metodologia que atenda a todos. Grande relevância. Universalização. Entrar no mundo da inclusão. Método eficaz. Modelos acessíveis. Nos colocou pra pensar.	Docentes inclusivos. Agir como docentes inclusivos. Leque de possibilidades. Olhar mais amplo dentro da sala de aula. Preocupação em detalhar. Buscar estratégias. Preocupados com o bem estar. Pensar no todo. Botar em prática. Se podemos fazer um plano de aula por que não incluir?

Fonte: Autoria própria, 2022.

O baixo rendimento da primeira turma na atividade final, ao observar menor número de palavras-chave significativas na categoria atitudes, pode ter ocorrido por dois motivos: primeiro que o diagnóstico inicial não detectou se todos tinham domínio sobre planejamento; e, segundo, foi solicitado que elaborassem sequências didáticas, considerando que já estavam bem experientes no curso. No entanto, ao dialogarmos no chat foi possível detectar que grande parte deles não estavam familiarizados com o termo sequência didática, tendo ocorrido um redirecionamento ou reorientação da atividade, permitindo que, se sentissem mais facilidade em elaborar um plano de aula, poderiam fazê-lo, possibilidade que lhes agradou.

[...] Se entendemos que a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas, o fato de que os processos de ensino/aprendizagem sejam extremamente complexos - certamente mais complexos do que os de qualquer outra profissão - não impede, mas sim torna mais necessário, que nós, professores, disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula [...] (ZABALA, 1998, p. 15).

Assim, ao considerar o que Zabala (1998) traz como reflexão acerca desse processo de reflexão e ação da prática educativa e da necessidade de o professor ter referenciais que o apoiem na tomada de decisão, é extremamente válido informar que o aperfeiçoamento da disciplina aconteceu a partir da investigação teórica e prática. Entre a primeira e a segunda oferta houve um processo de análise das variáveis intervenientes para ajustar no próximo planejamento e, assim, chegar ao produto final que é apresentado na próxima seção.

Nessa perspectiva, as atividades para a construção do conhecimento obedeceram aos princípios do DUA, principalmente na segunda oferta, no que tange ao engajamento, fornecendo opções para sustentar esforço e persistência: aumentar a relevância das metas e



objetivos, variar demandas e recursos para otimizar o desafio, promover a colaboração e comunidade, aumentar o feedback orientado (ZERBATO, 2018). Isso possibilitou inferir também que as atividades desenvolvidas na segunda oferta, as quais foram aprimoradas, tendo em vista a experiência com a primeira, atingiu o objetivo geral de desenvolver conhecimentos teóricos e práticos acerca da Tecnologia Assistiva, reconhecendo a pessoa com deficiência visual em seu aspecto biopsicossocial.

AVALIAÇÃO DOS COLABORADORES QUANTO AO CONTEÚDO ESTUDADO

Algumas perguntas foram feitas exclusivamente aos colaboradores da segunda oferta com vistas a obtenção de suas percepções e atitudes. Para cada conteúdo trabalhado foi perguntado qual o grau de relevância para a formação profissional, e eles deveriam selecionar entre as opções irrelevante, relevante e extremamente relevante. Para apresentar os dados referentes aos três conteúdos, no Quadro 6, a seguir, constam as palavras-chave referentes as categorias percepções e atitudes extraídas das justificativas.

Quadro 6: Palavras-chave representativas das categorias percepções e atitudes obtidas ao final da segunda oferta com as justificativas referentes a avaliação do conteúdo da disciplina.

CONTEÚDO	PERCEPÇÕES	ATITUDES	RELEVÂNCIA
Concepções de deficiência	Definiu conceitos. Proporcionou entendimento. Importante para a comunicação. Olhar mais completo. Saber lidar com a diversidade. Envolve aspectos ambientais e sociais. Necessário inovar. Ainda existe preconceito.	Podemos melhorar. Acolhimento. Sensibilidade ao tratar. Dever de me apropriar. Irei encontrar soluções. Inovar para melhorar.	92% acreditam que foi extremamente relevante e 8% relevante.
DUA	Visão generalizada sobre o ensino. Práticas para todos. Aprendizagem ocorre por um complexo processo. Quais adaptações são necessárias. Minimizar necessidades de alterações futuras. Todos são capazes. Acesso igualitário.	Ensino com mais equidade. Fazer com que se sintam igual. Saberei minimizar barreiras. Desenvolver práticas pedagógicas curriculares acessíveis.	92% acreditam que foi extremamente relevante e 8% relevante.
Tecnologia Assistiva	Não é um bicho de sete cabeças. Os conceitos nos ajudaram a compreender. Compreendemos o valor da TA. Proporciona melhor qualidade de vida. Nova visão.	Tranquilidade para atuar como professor. Podemos possibilitar melhor acessibilidade. Me fará crescer como profissional. Visão macro para compreender esses sujeitos.	92% acreditam que foi extremamente relevante e 8% relevante.

Fonte: Autoria própria, 2022.

Dessa forma, as respostas dadas como justificativas denotam que os conceitos trabalhados na disciplina foram internalizados, o que pode desencadear atitudes inclusivas ao



terem um educando com deficiência visual ou que possua qualquer outra deficiência visto que, mesmo tendo um público definido na disciplina como sendo aqueles com deficiência visual, esses conceitos corroboram a inclusão de todos.

PRINCIPAIS RESULTADOS

Assim, ao final, como resultado dos trabalhos desenvolvidos com a pesquisa-ação junto aos colaboradores da primeira e da segunda oferta, foi aperfeiçoada a ementa da disciplina. A partir da primeira experiência foi feita uma condensação das duas ementas e trabalhados conteúdos mais teóricos na segunda oferta, em função do modelo não presencial. Todavia, algumas atividades como análise de narrativas, realização de entrevistas, descrição de imagens, elaboração de planos de aula, são consideradas de ordem prática por exigirem que, além da teoria, o estudante execute uma tarefa. Esse aperfeiçoamento da ementa, conforme segue abaixo, é o que vai subsidiar a elaboração do plano de ensino da disciplina para ser executada mais uma vez após ser aprovada pelo NDE do curso.

Disciplina: Tecnologia Assistiva para pessoas com deficiência visual aplicada ao ensino

Carga horária: 45 horas

Ementa: As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas: do modelo caritativo ao biopsicossocial. Desenho Universal para Aprendizagem: princípios e diretrizes;

Tecnologia Assistiva: conceituação; base legal; principais produtos, recursos e serviços assistivos para pessoas com deficiência visual. Avaliação formativa e alternativa. planejamento inclusivo: Estudo de caso, questões a serem consideradas no processo ensino-aprendizagem.

Em função da necessidade de desenvolver mais conteúdos e a disciplina ser de apenas 45 horas, também diante da necessidade de qualificar outros docentes da instituição que atuam como professores do Ensino Médio Integrado e demais níveis e modalidades, a pesquisa apresentou como produto educacional, além do aperfeiçoamento da disciplina no que tange a sua ementa, um Projeto de Criação de Curso de Formação Inicial e Continuada (PCC/FIC), com carga horária de 180 horas que leva o nome Tecnologia Assistiva para Pessoas com Deficiência Visual Aplicada ao Ensino. Este tem o mesmo objetivo geral da disciplina objeto do estudo e agrega outros conhecimentos relacionados ao processo inclusivo de estudantes com deficiência visual que deixaram de ser desenvolvidos na disciplina.

G) DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

A divulgação dos resultados deu-se ao final da segunda oferta em live transmitida ao vivo via Youtube, através do canal “Falando sobre Tecnologia Assistiva” em que participaram: o professor da disciplina e pesquisador, que foi o mediador, duas colaboradoras representantes



da primeira oferta, quatro colaboradoras representantes da segunda oferta, além dos professores Doutores coordenador do curso e orientador da pesquisa. O vídeo pode ser acessado no canal do Youtube pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=7DVoHJGB3nw&t=126s>.

Na ocasião, aos moldes de uma roda de conversa, as licenciandas expressaram suas opiniões acerca da pesquisa realizada com a ministração da disciplina e tiveram papel preponderante para a construção e verificação do conhecimento sobre os conteúdos. O encontro virtual, que contou com a utilização da ferramenta Google Meet para participação de todos, iniciou com as boas-vindas do professor Francisco Héilton, que fez as considerações iniciais agradecendo a presença de todos e a parceria com o Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Campus Rio Branco, que disponibilizou as intérpretes de LIBRAS para gerar a janela de acessibilidade para usuários da Língua Brasileira de Sinais. Em seguida, após fazer sua autodescrição, passou a palavra aos professores convidados que tiveram suas respectivas descrições feitas pelas monitoras.

A seguir, em conversa com as egressas da disciplina, foi possível inferir, com base nas afirmativas feitas por elas, que a disciplina atingiu o objetivo geral proposto no planejamento, de modo que as licenciandas puderam falar de forma tranquila como se deu o desenvolvimento das atividades, estratégias de avaliação empreendidas, tecnologias adotadas e como os conceitos construídos durante a disciplina se tornaram importantes para a formação profissional dessas futuras professoras. Sempre mediadas pelo professor e, antes de qualquer fala, faziam suas autodescrições, como protocolo adotado para o momento construído previamente.

Por fim, o professor informou que, como resultado a ser atingido com a pesquisa, além de profissionais da Educação aptos para utilizar a Tecnologia Assistiva no planejamento e execução de aulas, reconhecendo as especificidades e potencialidades das pessoas com deficiência visual sob uma ótica biopsicossocial e respeitando um desenho universal para aprendizagem, competência desenvolvida com a disciplina, será ofertado um curso de formação inicial e continuada (FIC) com carga horária de 180 horas, abrangendo os conteúdos da disciplina e aprofundando-se em outros, tidos como relevantes pelos participantes da disciplina e avaliadores especialistas na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo sobre o desenvolvimento de novas concepções acerca do processo inclusivo de educandos com deficiência visual mostrou-se exitoso do ponto de vista dos resultados atingidos. Isso pode ser afirmado em função das percepções e atitudes que os colaboradores



demonstraram ter adquirido, observando suas opiniões em relação ao conteúdo, procedimentos metodológicos e estratégias de avaliação formativas, assumidas para a construção do conhecimento.

São concepções fundamentadas em pesquisas atuais que corroboram a cidadania das pessoas com deficiência, em particular as que possuem deficiência visual. Esse reconhecimento exige que a sociedade tenha uma visão biopsicossocial sobre essas pessoas, ou seja, que as perceba nas dimensões biológica, psicológica e social. Além disso, oferte Tecnologia Assistiva inerente as suas necessidades específicas para terem igualdade de condições. Por fim, outro conceito imbricado que tem reciprocidade e corrobora a ideia é o de desenvolver aulas, observando os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

O DUA, a abordagem teórica que fundamentou este estudo, mostrou-se eficaz na medida em que coaduna uma pedagogia humanista e crítica. Seus princípios e diretrizes nortearam a tomada de decisão do professor, assim como os demais referenciais acerca da TA e modelo biopsicossocial. Todavia, o DUA, ao reunir teorias sobre o processo de ensino-aprendizagem que já vem dando certo, aponta especificamente para a necessidade de incluir quem está em desigualdade nesse processo, o que vem a ser o diferencial em relação as demais teorias educacionais que fundamentam métodos de ensino atuais, porém não indicam preocupação com esse público vulnerável.

O estudo apontou também para uma discussão que deve ser pautada por professores em qualquer situação, assim como o racismo e a homofobia, o capacitismo, situações de atitudes preconceituosas e discriminatórias que, infelizmente, pontualmente acontecem com as pessoas com deficiência em função da falta de conhecimento. Especificamente, nesta pesquisa, as pessoas com deficiências que foram entrevistadas relataram que passaram, e de vez em quando ainda passam, por situações vexatórias que se enquadram como sendo capacitismo.

Outro resultado, a decisão de aprimorar a ementa das duas disciplinas, mesclando-as em apenas uma de 45 horas se deu em função da organização da matriz curricular do curso que não permite a oferta das duas e, assim, para garantir esse conteúdo tão importante para a formação docente, como foi constatado nos resultados e discussões, foram escolhidos os conteúdos teóricos para a nova ementa da disciplina e direcionou-se a parte prática para o curso de FIC.

Assim sendo, tendo como público-alvo os professores do Ensino Médio Integrado e profissionais da Educação dos demais níveis e modalidades, bem como licenciandos que estejam cursando o penúltimo período de seus respectivos cursos, formatou-se um curso de



Formação Inicial e Continuada (FIC) com vistas a atingir um público maior e assim contribuir mais com o processo inclusivo de estudantes com deficiência visual de qualquer nível ou modalidade de Educação.

Ademais, como resultado, espera-se que esse novo discurso inclusivo seja assumido por mais profissionais da Educação e tenha desdobramento em atitudes inclusivas. Conseqüentemente, os professores do IFAC poderão aderir a essa formação, matriculando-se no curso por ocasião de sua oferta. Isso contribui para atingir o objetivo previsto na Lei 11.892 de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como responsável por formar e qualificar cidadãos com vistas a atuação profissional nos diversos setores da economia.

O exercício de tentar desenvolver as aulas, considerando a abordagem teórica DUA, foi extremamente relevante para o professor, pois além de tomar decisões inclusivas, durante o planejamento e execução da disciplina, de modo a colocar em prática os princípios do DUA, relacionados ao engajamento, apresentação e representação com suas respectivas diretrizes, observou-se que é possível sim ter um compromisso ético e político com todos os trabalhadores e, especificamente, com esse segmento tão excluído do processo educacional. Isso ficou evidente ao se observar os excelentes resultados de aprendizagens obtidos com o desenvolvimento da disciplina.

Dessa forma, sem tentar reduzir a realidade ao que se conseguiu captar, este estudo indica a necessidade de se desenvolverem mais pesquisas que tenham como resultado produtos que venham minimizar prejuízos no desenvolvimento educacional de pessoas com deficiência e especificamente aquelas que possuem deficiência visual, foco desta pesquisa e, como já afirmado, ainda enfrentam barreiras para terem igualdade de condições para o êxito educacional.

REFERÊNCIAS

ABREU, E. M. A. C. et al. **Braille!?** O que é isso? São Paulo: Melhoramentos. 2008.

ALVES, R. **Muito Além da Visão** – narrativas de pessoas com deficiência visual. Juiz de Fora: Siano, 2019.



AMORIM, C. A.; ALVES, M. G. A criança cega vai à escola. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa, Edições 70, 1977.

BOCK, G. L. K.; NUERNBERG, A. H. As concepções de deficiência e as implicações na prática pedagógica. In: VII CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA – DOCÊNCIA NA SOCIEDADE MULTITELAS, 2018. Florianópolis. **Anais**. Florianópolis, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/35936469/AS_CONCEP%C3%87%C3%95ES_DE_DEFICI%C3%8ANCIA_E_AS_IMPLICA%C3%87%C3%95ES_NAS_PR%C3%81TICAS_PEDAG%C3%93GICAS#:~:text=Na%20escola%2C%20esse%20modelo%20se,estudantes%20e%20n%C3%A3o%20processuais%20do. Acesso em: 11 set. 2020.

BOCK, G. L. K. **O Desenho Universal para a Aprendizagem e as contribuições na Educação a Distância**. 2019. 391 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/214398/PPSI0853-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jul. 2020

BORGES, M. C. et al. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. **Revistas USP (Medicina)**, Ribeirão Preto. v. 47, n. 3, p. 324-331, 2014. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86685#pkp_content_main. Acesso em: 10 out. 2020.

BORGES, R. L. **Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas: obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano**. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Goiano, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, Morrinhos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/594/4/Disserta%3%a7%3%a3o_Ros%3%a2ngela%20Lopes%20Borges.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. MEC/SEESP. Brasília -DF, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CAT/SEDH. 2009. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 02, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015a. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 26 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência. 2015b. Diário Oficial da União: 07/07/2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 30 out. 2019.

CROITOR, C.; OTANI, P. M. **Atividades do dia-a-dia sem segredos para deficientes visuais**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

DEFENDI, E. L. **O livro, a leitura e a pessoa com deficiência visual**. São Paulo: Melhoramentos. 2011.

DEFENDI, E. L.; LIMA, E. C.; LOBO, R. H. C. **Perdi a visão... E agora?**. São Paulo: Melhoramentos. 2008.

DEMO, P. **Pesquisa - princípio científico e educativo**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37419203>. Acesso em: 20 out. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRANDI, A. C.; NORONHA, P. **Informática e deficiência visual: uma relação possível?**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

GREGO, S. M. D. A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos. **UNIVESP**, São Paulo, v. 3, 2013. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65810/1/u1_d29_v3_t05.pdf. Acesso em: 23 out. 2020.

IFAC, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Rio Branco, 2015. Disponível em: <https://sig.ifac.edu.br/sigaa/verProducao?idProducao=5882&key=b444a615889dc689d1bab8e39f55cb2b>. Acesso em: 10 jun. 2021.

IFAC, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Rio Branco, 2017. Disponível em: <https://sig.ifac.edu.br/sigaa/verProducao?idProducao=15182&key=961649b61f08701bdbe153c7be52ced0>. Acesso em: 10 jun. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.



LIMA, D. M. A.; ALVES, M. N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Revista Proposições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 189-205, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/jDXs9WTMdTsvNVYxVQCKcsP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 set. 2020.

LIVE DE ENCERRAMENTO DA DISCIPLINA "TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL APLICADA AO ENSINO". Falando sobre Tecnologia Assistiva. YouTube, 15 de maio de 2021, 156 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7DVoHJGB3nw>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência e Saúde Coletiva** [online], v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003265. Acesso em: 14 jul. 2020.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um tamanho único de atendimento? *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a Educação Inclusiva – formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349-366.

NASCIMENTO, F. H. Pilares rachados, pilares erguidos *In*: ALVES, R. **Muito além da visão – narrativas de pessoas com deficiência visual**. Juiz de Fora: Siano. 2019.

NASCIMENTO, F. H.; PLESE, L. P. M. A formação de professores numa perspectiva inclusiva com Tecnologia Assistiva: pesquisas sobre o tema. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 7, n. 5, p. 47006-47025, maio 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/29589/23333>. Acesso em: 12 maio 2021.

OLIVEIRA, E. S. et al. Inclusão social: Professores Preparados Ou Não? **Polêmica**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 314-323, maio 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3103/2224>. Acesso em: 17 nov. 2020.

PAULA JÚNIOR, F. V. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**, n. 1, ed. 1, p. 1-191, 2012. Disponível em: http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Re vista_area_AFIM_01.pdf. Acesso em: 03 jun. 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. 9. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2014.

SILVA, A. L et al. (Orgs.). (2016). **O Currículo Integrado no cotidiano da sala de aula**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC, Florianópolis, SC, Brasil. E-book. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/30701/523474/o_curriculo_integrado.pdf/6151bc15-d409-b17b-1efd-3f21e89314e3. Acesso em: 30 set. 2020

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



ZERBATO, A. P. **Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. 286 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências Humanas, Pós-graduação em Educação Especial, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9896/ZERBATO_Ana%20Paula_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 01 ago. 2020.

CAPÍTULO 31

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO FORMATO REMOTO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E O USO DO *KAHOOT* PARA ENSINAR CONTEÚDOS MATEMÁTICOS

Gabriela Silva do Monte
Maria Margarete Delaia
Katia Regina da Silva
Camila do Carmo Morais
Larissa Santos Barbosa
Carlesom dos Santos Piano

RESUMO

Devido o período pandêmico, as escolas tiveram de ser fechadas, fazendo com que o ensino remoto fosse a opção para dar continuidade às atividades escolares em todos os níveis e esferas da educação no mundo. Nesse contexto, esta pesquisa teve por objetivo descrever as vivências no decorrer do estágio curricular supervisionado, no formato remoto, por estagiários do 8º período do curso de Licenciatura em Matemática da Famat/Unifesspa, em uma turma do 2º ano do ensino médio de uma escola pública de Marabá, no Pará. Optou-se pela abordagem qualitativa e a coleta de dados por meio da observação participante e análise de documentos. Para fundamentação teórica, foram utilizados os estudos de diversos autores, dentre eles, destacam-se: Dias (2021), Carneiro (2020), Santos (2020), Freitas (2020), Silva e Delaia (2020), Gatti *et al.* (2019), Tolomei (2017), Gazotti-Vallim, Gomes e Fischer (2017), Nóvoa (2009 e 2019), entre outros. Dentre os resultados, realça-se que o estágio no formato remoto, apesar de não substituir o presencial e deixar lacunas no processo formativo do licenciando por não possibilitar sua inserção no cotidiano escolar, possibilitou algumas aprendizagens que podem ser adaptadas e usadas, também, nas aulas presenciais.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio curricular supervisionado. Ensino de Matemática. Ensino remoto.

INTRODUÇÃO

Desde meados de março de 2020 as atividades educacionais presenciais foram interrompidas em todas as instituições brasileiras, públicas e privadas, devido ao surgimento do novo coronavírus (SARS-COV-2) e suas possíveis consequências.

No âmbito da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), ocorreu a aprovação da suspensão do Calendário Acadêmico 2020 por meio da Resolução nº 089/2020 via Conselho Superior Universitário (Consun/UNIFESSPA, 2020a), valendo-se da Portaria Ministerial nº 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020). Logo após, por meio da Resolução nº 500, de 12 de agosto de 2020, dispôs uma normativa sobre o Período Letivo Emergencial (PLE), autorizando, no Art. 1º, “[...] a oferta de Atividades Acadêmicas nos cursos de graduação



da Unifesspa, em caráter excepcional e não obrigatório para docentes e discentes, a serem desenvolvidas de forma remota [...]” (UNIFESSPA, 2020b).

Na sequência, foi aprovada e publicada a Instrução Normativa nº 03, via Pró-Reitoria de Ensino e Graduação da Unifesspa (PROEG), de 27 de agosto de 2020 (UNIFESSPA, 2020c), que dispôs sobre normas complementares à Portaria nº 1040, de 06 de julho de 2020, em relação à oferta do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura durante o Período Letivo Emergencial, estabelecendo no Art. 1º, parágrafo único, a permissão da oferta de estágio supervisionado a todos os discentes que tenham vivenciado anteriormente alguma atividade em escolas públicas relacionadas a estágio, projeto de ensino e extensão, monitoria, dentre outros.

Diante disso, alguns cursos de licenciatura da Unifesspa começaram a ofertar o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) aos seus discentes no formato remoto, utilizando-se das ferramentas tecnológicas previstas nas legislações vigentes da universidade. Por esse viés, a equipe de estágio da Faculdade de Matemática (Famat), após reuniões e discussões junto aos estagiários, professores e gestores das escolas campo de estágio, elaborou e executou os Estágios III e IV no formato remoto.

Ainda em virtude da situação de distanciamento social decorrente da pandemia da Covid-19, por meio da Resolução nº 501, de 17 de dezembro de 2020 via Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe/UNIFESSPA, 2020d), a instituição dispôs “[...] sobre a retomada das Atividades Acadêmicas Regulares do período letivo 2020.2 e sobre a autorização da oferta do período letivo 2021.1. [...]”. Pelo mesmo motivo, em 2021 a instituição, por meio da Resolução nº 530, de 12 de abril de 2021 (Consepe/UNIFESSPA, 2021), “dispõe sobre a oferta de componentes curriculares, de forma remota, nos períodos letivos 2020.4 e 2021.3[...]”.

Amparado por essas Resoluções, o curso de Licenciatura em Matemática passou a ofertar todas as disciplinas no formato remoto, incluindo o ECS. Assim, tomando como base as experiências realizadas no período do PLE, elaborou e executou as atividades de Estágio Supervisionado, em parceria com as escolas públicas parceiras, em turmas do Ensino Médio que, também em decorrência da pandemia, passaram a desenvolver as aulas no formato remoto.

Nesse âmbito, esta pesquisa foi desenvolvida por meio do acompanhamento das atividades e observações das ações realizadas no Estágio IV, do curso de Licenciatura em Matemática, objetivando descrever o desenvolvimento das atividades de ECS do referido curso, ofertado pela Famat/Unifesspa, no formato remoto, e a inserção do *Kahoot* como ferramenta tecnológica para o auxílio do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos em



uma turma do 2º ano do ensino médio de uma escola pública de Marabá, no Pará. Acredita-se que os resultados podem ser utilizados para evidenciar a possibilidade de utilizar as ferramentas disponíveis no universo tecnológico em prol da educação.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, considerando que entre todas as suas potencialidades, destaca-se a possibilidade de o investigador buscar explicações aprofundadas para compreender os mais diversos fenômenos do objeto de pesquisa, permitindo a escolha adequada de métodos mais convenientes para a realização deste, mesmo com uma variedade de abordagens e métodos que podem ser utilizados (FLICK, 2009).

Os dados foram obtidos por meio da observação participante por proporcionar um contato pessoal do pesquisador com o objeto a ser investigado, possibilitando o acompanhamento das experiências diárias dos sujeitos e apreender o significado que eles atribuem à realidade e às suas ações (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Visando primar pela validade e fidedignidade da pesquisa participante, Lima, Almeida e Lima (1999) defendem que é necessário fazer um bom planejamento relativo ao que será observado e como será observado. Por isso, destaca-se os seguintes momentos a serem observados para coletar os dados desta pesquisa: planejamento, execução e a avaliação das atividades de estágio no formato remoto que foram desenvolvidas pelos estagiários sob a orientação da professora de estágio e do professor da escola campo.

A produção dos dados ocorreu durante a disciplina de Estágio IV, desenvolvida por alunos do 8º período do curso de Licenciatura em Matemática da Famat (Unifesspa), no formato remoto, no período de maio a junho de 2021. Acompanhou-se e observou-se 38 (trinta e oito) sujeitos participantes, sendo eles: 5 (cinco) estagiários, 1 (uma) professora de estágio, 1 (um) professor de matemática da escola campo de educação básica e, aproximadamente, 31 (trinta e um) alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola pública parceira no desenvolvimento das atividades do estágio do referido curso.

Foram analisados, também, alguns documentos relacionados ao ECS, nos formatos presencial e remoto, tais como: regulamentos e resoluções da instituição e do curso, Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Matemática, relatórios de estágios, entre outros. Essa análise teve como finalidade obter informações pertinentes ao curso de Matemática da Famat (Unifesspa).

Para o tratamento do material coletado no campo de pesquisa, atentou-se para as



discussões de Lüdke e André (2018) a este respeito no qual acreditam que os procedimentos básicos no tratamento dos dados para análise na pesquisa qualitativa perpassam pela organização do material coletado, dividindo-o em unidades manipuláveis, tais como a ordenação e classificação, para que seja possível buscar uma síntese. Os resultados foram analisados sob a ótica de diversos autores, tais como: Dias (2021), Carneiro (2020), Santos (2020), Freitas (2020), Silva e Delaia (2020), Gatti *et al.* (2019), Tolomei (2017), Gazotti-Vallim, Gomes e Fischer (2017), Nóvoa (2009 e 2019), entre outros. A discussão dos dados da pesquisa será apresentada nas seções a seguir.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA: ALGUMAS PONDERAÇÕES

Assestando o olhar para a formação de professores, logo se pensa nos cursos de licenciaturas. Isso se justifica por ser ele o *lócus* da formação inicial para a profissão docente. Nos cursos, dentre as diversas disciplinas pedagógicas e específicas de cada área de formação, encontra-se o Estágio Curricular Supervisionado. Freitas salienta que:

Ao longo de sua formação, o futuro professor vai consolidando sua base teórica nas disciplinas específicas. Na metade do curso lhe é exigido o cumprimento do Estágio Curricular Supervisionado. Neste momento da formação, alguns licenciandos, e até ousado dizer que a grande maioria, tratam o momento como “a hora da prática” [...] ou seja, o momento em que vão colocar em prática tudo aquilo que aprenderam no meio acadêmico (FREITAS, 2020, p. 48).

O ECS sempre foi alvo de diversas discussões sobre a maneira como é desenvolvido, em especial nas licenciaturas. Freitas (2020, p. 51-52) alerta que o estágio supervisionado “[...] precisa ser pensado para a escola e vivenciado pelo discente com unidade entre os saberes docentes construídos na universidade e na escola, levando em consideração o contexto sociocultural e histórico onde se insere o professor”.

Gatti *et al.* (2019), por sua vez, afirmam que a concepção de formação docente precisa ser ampliada, ultrapassando a ida a campo para praticar o que foi aprendido na teoria. Para as autoras, é preciso pensar o estágio em uma

[...] perspectiva integradora que propicie condições para que os licenciandos, futuros professores, se apropriem de conteúdos e experiências relativas aos conhecimentos acadêmicos, didático-pedagógicos, de formação geral e de caráter ético-moral, além daqueles concernentes à prática profissional. Que sua formação amplie seus horizontes culturais e os estimulem a estar atentos às questões dos direitos humanos na visão de uma educação mais equitativa no que se refere às diversidades (GATTI *et al.*, 2019, p. 318).

Ancorando-se nesta perspectiva, compreende-se que a vivência em ambientes escolares deve possibilitar o encontro do professor da escola campo de estágio com os estagiários que



são responsáveis pelas disciplinas, no intuito de iniciarem o diálogo sobre o fazer docente e o trabalho colaborativo.

Nesse cenário, entende-se que os cursos de licenciatura devem proporcionar aos licenciandos a oportunidade de vivenciar situações reais de aprendizagem da docência nas atividades de ECS. E, nesse processo de formação de professores consigam “[...] passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2009, p. 36).

Incentivar momentos de encontro e de troca entre os estagiários e os professores na escola, significa avançar no processo de formação profissional de ambos, possibilitando que haja duplos momentos de formação, a saber: formação inicial, para os licenciandos, e formação continuada, para os professores que já estão atuando. Essa formação mútua entre os envolvidos é possível porque:

Quando se pergunta aos professores que aceitam receber estudantes-estagiários o que isso lhes traz, habitualmente dizem que buscam contatos e uma ocasião de se renovarem através do encontro. Os partidários das novas pedagogias e do ensino recíproco descobriram há muito tempo que formar alguém é uma das mais seguras maneiras de se formar (PERRENOUD, 2000, p. 167-168).

Ao discorrer sobre as ações de Estágio Supervisionado que se desenvolvem em um curso de Licenciatura em Matemática, Silva e Delaia, afirmam que,

[...] conceber e desenvolver o estágio em visão mais ampla, indica entendê-lo como uma atividade que requer olhar para a realidade escolar e, por meio de uma ação investigativa, refletir sobre ele, elaborar propostas de intervenção e voltar com ações que as auxilie, de alguma forma, a melhorar o processo de ensino e de aprendizagem, que já acontece (SILVA; DELAIA, 2020, p. 98).

Esse viés permite compreender que um dos principais desafios do ECS nos cursos de licenciatura está centrado em possibilitar situações em que o estagiário se torne o protagonista de todas as ações que são desenvolvidas neste processo. Esse fator torna-se crucial quanto à consideração do estágio como um processo contínuo de aprendizagem, que permeia desde as etapas de observações e identificação de possíveis problemas das práticas docentes, até as etapas que envolvem os processos de reflexões e proposição de ações, juntamente com o professor da escola campo, visando melhorias destas práticas por meio da realização das atividades propostas.



O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO FORMATO REMOTO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIFESSPA

O ECS onde foram realizados o acompanhamento e as observações, de acordo com o regulamento de estágio da Famat, o Estágio IV, deve ser realizado no 8º período do Curso, com 102 horas, em turmas do Ensino Médio e em escolas públicas (UNIFESSPA, 2016).

No período pandêmico, inicialmente, ocorreu o acompanhamento das primeiras aulas, via *Google Meet* (serviço da plataforma *Google*), no turno matutino, quando a professora responsável pela disciplina fez a apresentação do plano de ensino e orientou acerca de todas as atividades que seriam desenvolvidas. Nesse período foi ressaltado que as aulas aconteceriam de forma remota, usando-se para isso as ferramentas digitais, a saber: o *Google Meet* para as aulas e reuniões síncronas, sempre que fosse necessário; o grupo criado no *WhatsApp* (aplicativo de mensagens instantâneas) para informações, esclarecimentos de dúvidas e disponibilização dos *links* das aulas da disciplina e o *Google Drive* (serviço da plataforma *Google*), ambos utilizados para os momentos assíncronos, onde eram disponibilizados todos os materiais da aula e nele seria criado, também, uma pasta para que os discentes do estágio inserissem os planos elaborados para as aulas na escola campo e os materiais que produzissem no decorrer das aulas e da disciplina.

Em seguida, a turma foi organizada em grupos, enfatizando que cada grupo ficaria responsável por uma turma do ensino médio na escola parceira onde seriam desenvolvidas as atividades. A professora do estágio deixou livre tanto para os discentes se agruparem como para a escolha da turma na escola campo onde o estágio seria desenvolvido. A seguir as atividades que eles desenvolveram são descritas, principalmente no que tange ao planejamento, a execução e a avaliação das aulas de estágio na escola campo.

PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO PARA O FORMATO REMOTO

O planejamento é uma ferramenta imprescindível para guiar as atividades que o professor desenvolve, pois “[...] independentemente do modelo proposto que irá nortear processos de ensino e aprendizagem, o planejamento didático é o ponto de partida para a ação docente” (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 15). Para o estágio, observou-se que o planejamento foi elaborado com antecedência às aulas e revisado pela professora de estágio e pelo professor da escola campo.

Inicialmente, os estagiários buscaram com o professor da escola campo os conteúdos previstos para serem desenvolvidos com os alunos. Em continuidade ao que já estava



trabalhando, o professor indicou termos importantes de Matemática Financeira: juros simples e juros compostos. De posse dessa informação, os estagiários iniciaram o planejamento das aulas. Como ponto de partida, eles buscaram na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a unidade temática em que esses conteúdos estavam inseridos e os encontraram dentro das unidades temáticas Números e Álgebra. Em seguida, buscaram as habilidades que deveriam ser desenvolvidas e deram início a elaboração dos planos de aulas, cujo formulário já havia sido adaptado, no estágio anterior, para o formato remoto.

As habilidades previstas na BNCC para esses conteúdos são:

(EM13MAT104) Interpretar taxas e índices de natureza socioeconômica (índice de desenvolvimento humano, taxas de inflação, entre outros), investigando os processos de cálculo desses números, para analisar criticamente a realidade e produzir argumentos (BRASIL, 2018, p. 543).

(EM13MAT304) Resolver e elaborar problemas com funções exponenciais nos quais seja necessário compreender e interpretar a variação das grandezas envolvidas, em contextos como o da Matemática Financeira, entre outros (BRASIL, 2018, p. 544).

Para o desenvolvimento das atividades propostas, foram previstas duas aulas síncronas e quatro assíncronas. Para a primeira aula, planejada para ocorrer de forma síncrona, foi possível observar, por meio do plano de aula, que ela foi prevista para ocorrer de forma expositiva com a apresentação dos conceitos de juros simples e suas aplicações. Para isso, foram elaborados problemas contextualizados com situações cotidianas a serem resolvidos de forma assíncrona.

No planejamento para a segunda aula que, foi previsto para ocorrer de forma síncrona, os estagiários previram a resolução de exercícios propostos para ocorrer de forma assíncrona, a fim de sanar as dúvidas que surgissem durante as resoluções. O próximo conteúdo trabalhado foi juros compostos. As habilidades que constam na BNCC referentes a esse assunto são:

(EM13MAT503) Investigar pontos de máximo ou de mínimo de funções quadráticas em contextos envolvendo superfícies, Matemática Financeira ou Cinemática, entre outros, com apoio de tecnologias digitais (BRASIL, 2018, p. 543).

(EM13MAT303) Interpretar e comparar situações que envolvam juros simples com as que envolvem juros compostos, por meio de representações gráficas ou análise de planilhas, destacando o crescimento linear ou exponencial de cada caso (BRASIL, 2018, p. 544).

Para esse conteúdo, foram planejadas duas aulas síncronas e quatro assíncronas, visando abranger as habilidades da BNCC. No que tange o desenvolvimento das aulas, os estagiários abordaram os juros compostos e suas aplicações. Para isso, organizaram uma aula síncrona, visando explicar de forma mais detalhada como os alunos deveriam proceder para transformar porcentagem em número decimal e desenvolver as fórmulas de juros compostos. Em relação a esta aula, foi planejado retomar, sempre que possível, os conceitos de juros simples para melhor



entendimento do conteúdo por parte dos alunos. Para a segunda aula, os estagiários fizeram um planejamento voltado para revisar, de forma síncrona, o conteúdo de juros simples e compostos, com situações-problema contextualizadas.

EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO NO FORMATO REMOTO

Considerando o planejamento feito para as unidades temáticas Números e Álgebra, bem como as habilidades que deveriam ser desenvolvidas nesta etapa, os estagiários passaram a realizar as aulas. Nas duas aulas síncronas, através do *Google Meet*, o estagiário responsável pela regência utilizou *slides* da plataforma *Microsoft PowerPoint*, de forma expositiva e interativa, explicando os conceitos iniciais de juros simples e suas aplicações dentro da matemática financeira. Foi perceptível que, contando com o auxílio dos demais estagiários presentes, houve bastante interação por parte dos alunos através dos recursos que compõem o *Google Meet* como o *chat* e o microfone.

De forma assíncrona, foram disponibilizadas as situações-problema contextualizadas, através de um formulário elaborado no *Google Forms*. Logo após, o professor da escola campo ministrou duas aulas de forma assíncrona a fim de auxiliar as atividades propostas pelos estagiários. Além disso, na segunda aula síncrona, houve a resolução de situações-problema por meio dos aplicativos *Microsoft PowerPoint* e *Google Meet*.

Para a aula síncrona, foram utilizadas as ferramentas *Google Meet* e *Microsoft PowerPoint* para apresentação dos conceitos básicos de juros compostos e suas aplicações. Durante a aula, foi explicado, de forma detalhada, como os alunos deveriam proceder para transformar porcentagem em número decimal e desenvolver as fórmulas de juros compostos.

No decorrer dessa aula, foi possível perceber as dificuldades que cada aluno tinha em relação ao conteúdo. Notou-se que os estudantes foram instigados pelos estagiários presentes a participarem, respondendo às questões e perguntando quando houvesse dúvida. Isso foi de grande importância, pois ficou explícito que houve interação entre estagiários e alunos. Nesse viés, Dias (2021, p. 67) ressalta que no contexto das aulas remotas a “[...] interação entre os participantes permite aos alunos sanar as dúvidas em tempo real, facilitando a dinâmica da aula e permitindo ao discente um melhor aprendizado”. Em seguida, também foram resolvidos exercícios contextualizados e os alunos interagiram tirando as dúvidas.

Foram retomados no percurso da aula os conceitos de juros simples visando o melhor entendimento dos conteúdos por parte dos alunos. Foi possível constatar que havia preocupação dos estagiários em sempre propor exercícios vinculados ao cotidiano dos estudantes, a fim de



que os alunos pudessem perceber a aplicação da matemática trabalhada em sala de aula com o seu dia a dia. Além disso, foi utilizado o *Google Classroom* para compartilhar as videoaulas, textos com os conteúdos da aula e atividades a serem resolvidas de forma assíncrona utilizando o *Google Forms*.

O USO DO *KAHOOT* COMO FERRAMENTA PARA ENSINAR CONTEÚDOS MATEMÁTICOS

Paralelo às ferramentas tecnológicas selecionadas para o desenvolvimento das aulas síncronas e assíncronas, os estagiários foram provocados pelo professor da escola campo a pensarem em uma ferramenta para auxiliar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos matemáticos no decorrer do estágio. Dentre algumas possibilidades, foi perceptível que os estagiários acharam mais instigante o *Kahoot*, considerando que o referido docente já havia utilizado esse recurso em algumas de suas aulas.

Ao considerar o momento pandêmico e as adaptações necessárias para a oferta dos conteúdos das diferentes disciplinas no formato remoto, esta seção tem como objetivo discorrer um pouco sobre o *Kahoot* enquanto ferramenta tecnológica possível para o ensino e a aprendizagem de conteúdos matemáticos. Mas, o que é o *Kahoot*? Carneiro, afirma que:

Kahoot! é uma plataforma *on-line*, que trabalha com questionários de múltipla escolha, que podem ser criados diretamente pelo professor, ou podem ser reutilizados de outras criações. Nele, o professor lança as perguntas através de uma tela, e os alunos as respondem utilizando os seus próprios dispositivos móveis (CARNEIRO, 2020, p. 33).

Na mesma perspectiva, Gazotti-Vallim, Gomes e Fischer (2017, p. 3) afirmam que *Kahoot* “[...] é uma plataforma interativa que utiliza elementos dos jogos, uma das características presentes no processo de *gamificação*, para estimular o desafio, a curiosidade e o envolvimento dos usuários em experiências que impactem positivamente sua performance”.

A partir das afirmativas destes autores, foi possível notar que o *Kahoot* pode provocar e estimular a participação, o envolvimento e a interação das pessoas que se inserem no jogo. Nesse sentido, os “[...] jogos do cotidiano, jogos educativos bem como a *gamificação* podem ser utilizados em sala de aula” (GAZOTTI-VALLIM; GOMES; FISCHER, 2017, p. 5).

No contexto pandêmico, com alunos e professores usando ferramentas tecnológicas para ensinar e aprender, o *Kahoot* tornou-se uma das ferramentas utilizadas em diferentes disciplinas. Isso se confirma, quando Gazotti-Vallim, Gomes e Fischer (2017) e Carneiro (2020) sugerem que os questionários criados na plataforma podem ser utilizados pelo professor para revisão de conteúdo, avaliação formativa ou, simplesmente, para checar conhecimentos.



A referida ferramenta, quando utilizada para fins educativos, não requer necessidade de escolher uma disciplina específica, idade, dispositivo ou registro em uma conta. Gazotti-Vallim, Gomes e Fischer explicam que o *Kahoot* pode ser usado para jogos em duplas ou em grupos, de três formas distintas:

A tipologia *quiz* consiste em perguntas de múltipla escolha que podem variar desde questões de interpretação de texto (oral ou escrito) até revisão de vocabulário, gramática, conceitos etc. [...] *discussion* é possível elaborar uma pergunta também de múltipla escolha, para a qual não existe uma única resposta correta. [...] *survey* funciona como uma enquete, levantando opiniões dos participantes acerca de um determinado assunto (GAZOTTI-VALLIM; GOMES; FISCHER, 2017, p. 7).

Todas as tipologias possibilitam que seja determinado o tempo para que cada resposta seja emitida pelos participantes, facilitando o acompanhamento. Vale ressaltar, que na tipologia *quiz* pode haver pontuação das respostas, “[...] o que promove um ambiente de competição e os nomes dos alunos com pontuação mais alta aparecem no topo da lista na tela das questões” (GAZOTTI-VALLIM; GOMES; FISCHER, 2017, p. 7). As autoras enfatizam que eles servem para “[...] responder às perguntas de múltipla escolha” (p. 7) e, “[...] para escolher a resposta mais adequada para uma pergunta que é exposta a todos, geralmente por meio de projeção multimídia” (p. 7). Cabe destacar que em educação esses formatos de questões, indicadas pelas autoras para o *Kahoot*, na maioria das vezes compõem o repertório de atividades que os docentes já utilizam em aula para auxiliar o desenvolvimento dos conteúdos de diferentes disciplinas.

Quanto ao uso do *Kahoot*, com fins educativos e inseridos em ambientes escolares, Tolomei (2017) e Gazotti-Vallim, Gomes e Fischer (2017) já indicaram que embora não tenha muitos estudos, ainda, sobre esse enfoque, esse é um recurso que pode ser utilizado desde que atentamente planejado pelo professor. Isso é fundamental para que não fique o jogo pelo jogo, sem objetivos de ensino e de aprendizagem devidamente definidos. Nesse contexto, vale frisar a importância da inserção dos jogos no processo educacional, pois a utilização de *games* nas aulas de matemática pode favorecer uma aproximação ~~de~~ entre o estudante e sua realidade (GAZOTTI-VALLIM; GOMES; FISCHER, 2017).

Para o desenvolvimento de atividades matemáticas por meio desta ferramenta no decorrer do supracitado estágio supervisionado, notou-se que a proposta de trabalhar com o *Kahoot* foi um desafio, pois os estagiários afirmaram que ainda não conheciam o funcionamento desta ferramenta associada ao ensino de conteúdos matemático. Mas, após conversarem com a professora de estágio e o professor da escola campo, programaram reuniões para aprenderem a utilizá-lo e assistirem videoaulas disponibilizadas pelo professor regente das turmas. Destarte,



perceberam que poderia ser uma ferramenta muito útil para o fim a que se propunha. Passaram, então, a planejar e treinar o uso desse recurso.

Nesse enfoque, Carneiro (2020) afirma que o *Kahoot*, quando utilizado durante as aulas, pode permitir uma melhor interação entre professores e alunos. Com esse entendimento, foi elaborado um *Quiz* composto por sete questões de múltipla escolha, cinco questões de verdadeiro ou falso e três situações-problema de juros simples e compostos de acordo com os conteúdos e as habilidades previstas na BNCC e que já haviam sido inseridos no planejamento prévio e no desenvolvimento das aulas remotas.

A aula teve início pelo *Google Meet* e o professor da escola campo explicou aos alunos que usariam o *Kahoot* na aula. Percebeu-se que nesse momento os passos se assemelharam muito aqueles descritos por Gazotti-Vallim, Gomes e Fischer (2017) em seus estudos. Os passos que foram observados e registrados na aula, estão dispostos a seguir:

I) O professor da escola campo, responsável pela turma, avisou que havia enviado, pelo grupo da turma no *WhatsApp*, o *link* do *site* onde o *Kahoot* está inserido, para que os alunos que não tinham o aplicativo baixado no celular pudessem acessá-lo.

II) Em seguida, o estagiário, que estava responsável pela regência naquele dia, iniciou a aula disponibilizando o *pin* (senha de acesso ao jogo) através do *chat*.

O estagiário regente apresentou o início do jogo juntamente com o número do *pin* e aos poucos os 31 alunos entraram na sala. Corroborando o que foi observado na atividade em execução, Corrêa Sobrinho *et al.* (2019, p. 13) ressaltam que “[...] o PIN, que é gerado automaticamente e funciona como uma senha para ter acesso ao quiz, fique visível durante toda a aplicação do quiz”.

Assim, durante o acesso ao *Kahoot*, o professor da escola campo, que estava na sala virtual do *Google Meet*, orientou os alunos para que colocassem seus nomes, para identificação, a fim de ter um domínio real das dificuldades dos alunos. Notou-se que dessa forma, tanto o estagiário quanto o professor da escola campo, poderiam acompanhar o desempenho, a aprendizagem e as dificuldades de cada aluno. Assim, eles poderiam elaborar estratégias que pudessem ajudá-los a melhorar sua aprendizagem, se fosse necessário.

III) A partir desse momento, o acesso se tornou livre para os alunos, sendo dispensável o acompanhamento pelo *Google Meet*, pois as questões apareceriam no celular ou no computador, conforme a disponibilidade de recursos tecnológicos que tinham acesso.



Marcando o início do jogo, uma tela com o título do *game* envolvendo o nome da disciplina apareceu, indicando que os assuntos estavam relacionados à “Matemática Financeira”. Em seguida, outra tela evidenciou que seriam 15 questões que deveriam ser respondidas durante o jogo. Vale ressaltar que cada questão tinha sua singularidade e oportunidade de acerto, o que foi de extrema importância, pois a cada partida do jogo o aluno tinha uma nova oportunidade para pontuar. Nesse viés, Carneiro (2020, p. 33-34) afirma que no *Kahoot*, “[...] o professor lança as perguntas através de uma tela e os alunos as respondem utilizando os seus próprios dispositivos móveis. Esses questionários servem para o professor revisar os conteúdos, fazer uma avaliação formativa, ou apenas como um teste de conhecimentos”.

Diante disso, foi possível perceber que era exatamente essa a proposta, pois o professor da escola campo e os estagiários já haviam trabalhado os conteúdos com os alunos. Assim, à medida que o estagiário regente percebia, por meio dos relatórios parciais emitidos pelo *Kahoot*, que os alunos apresentavam muitos erros em determinadas questões, fazia pausas e revisava o conteúdo presente na questão. Mas, notou-se que ele fazia isso rapidamente para que os estudantes não perdessem a motivação que o *Kahoot* proporciona.

IV) Ao começar as perguntas do jogo, os alunos tiveram diversos modelos de questões, com cronômetro, formas, cores e musicalização.

Pôde-se confirmar, então, que “[...] as atividades propostas na plataforma *Kahoot* apresentaram características da gamificação” (GAZOTTI-VALLIM; GOMES; FISCHER, 2017, p 11), que são, dentre outras, essas que apareceram no decorrer do processo desenvolvido pelos estagiários. No início, a utilização do *Quiz* foi apresentada pela primeira questão de múltipla escolha e com o prazo de resposta de sessenta segundos. Aqui os alunos deveriam responder as questões em seus dispositivos móveis selecionando um dos quatro botões correspondentes a cada uma das respostas possíveis. A pontuação era calculada pelo tempo de resposta e pela precisão. Então, quanto mais rápido o estudante conseguisse clicar na resposta correta maior seria a pontuação no *game*, tal como Gazotti-Vallim, Gomes e Fischer (2017) indicam em seus estudos sobre o uso *Kahoot* no contexto escolar.

V) Após o início das rodadas, o estagiário regente foi apresentando as etapas iniciais, como o gráfico da pontuação e a segunda questão.

Nesse viés, Barreto, Sousa e Melo (2020, p 4-5) destacam que uma das vantagens do *Kahoot* é exatamente “[...] a criação de questões de múltipla escolha, as quais são



cronometradas e há uma pontuação atribuída ao acerto e ao tempo de resposta dos usuários”. Porém, observou-se que o estagiário colocou a segunda questão com o peso dois, ou seja, caso o aluno não tivesse acertado ou entendido corretamente a primeira questão teria a chance de adquirir dupla pontuação e se equiparar aos estudantes que acertaram a primeira questão. Notou-se que isso funcionou como estímulo aos alunos para continuarem no jogo.

VI) Em determinado momento do jogo foi possível perceber o domínio dos alunos acerca dos conteúdos propostos, pois as questões começaram a ser apresentadas no formato de situações-problema.

Durante a apresentação das questões, de acordo com as respostas de todos os alunos, foi possível obter um *feedback* instantâneo. Como pôde-se observar, quanto à questão conceitual (que envolve fórmulas usadas para calcular juros), os alunos tiveram melhores respostas. Porém, isso foi diferente em relação à questão com situação-problema, pois os estudantes apresentaram maior dificuldade e, conseqüentemente, o número de erros foi maior. Diante disso, o estagiário regente aproveitava e explicava como resolver as questões que tiveram maior número de erros, abordando o conceito e aplicando as fórmulas necessárias, o que foi muito importante, pois os alunos davam um retorno positivo acerca dessa ação.

VII) Em continuidade, conforme cada questão foi sendo respondida, o grau de dificuldade foi aumentando, porém o tempo para resposta também se adequou a cada questão. E os resultados das respostas foram melhorando.

Em comparação às questões envolvendo situações-problema, as alternativas de múltipla escolha variaram bastante. Percebeu-se que essa foi uma estratégia para evitar que os alunos respondessem sem analisar a questão proposta.

Em seguida, no *feedback* da questão apresentada, foi possível perceber que as intervenções feitas pelo estagiário nas questões anteriores, quando muitos alunos erraram as respostas, podem ter sido de grande importância, pois a maioria dos estudantes apresentou melhoria nos resultados, utilizando os conceitos, fórmulas e aplicações acerca da situação-problema.

VIII) Após a aplicação de quatorze questões, o *game* foi finalizado com uma questão de verdadeiro ou falso envolvendo uma situação-problema.

A última questão envolvendo uma situação-problema, porém as alternativas de respostas eram verdadeiras e falsas. Observou-se que essa questão teve maior número de acertos. Assim, pode-se inferir que as intervenções feitas pelo estagiário no decorrer do jogo foram proveitosas.



IX) Ao finalizar o *game*, o *Kahoot* mostra um pódio contendo os três primeiros colocados, além do quarto e quinto lugares. Mostra, também, o grau de dificuldade da maioria das questões.

Após os alunos finalizarem o jogo, foi possível observar a colocação e pontuação dos três primeiros alunos e quantas questões eles acertaram. Vale ressaltar, que o professor, em uma situação de aula, pode utilizar essas informações para fins avaliativos. Nesse viés, Barreto, Souza e Melo (2020 p. 8) ressaltam que “[...] a plataforma *Kahoot* serviu como uma ferramenta útil na revisão de conceitos, avaliação preliminar de conteúdos e engajamento dos alunos na resolução de exercícios”.

De modo geral, é importante frisar que o relatório gerado pelo *Kahoot* possibilitou, além do acompanhamento do professor e do aluno sobre o desenvolvimento dos erros e acertos, após cada questão, fazer pequenas pausas para explicar novamente o conteúdo que os estudantes mais erraram ou para esclarecimento de dúvidas relacionadas ao conteúdo das questões. Nesses momentos, o estagiário ampliava o uso do jogo, pois é importante que as atividades não se resumissem a este último em si, mas também como possibilidade de reflexão e revisão sobre as aprendizagens dos conteúdos pelos alunos.

Corroborando esse fator, Tolomei (2017, p. 154) afirma que o uso da gamificação na educação “[...] pode vir a ser um grande aliado no aumento do engajamento e da motivação dos alunos de cursos *online* e presenciais”. A autora sugere que quando forem usados no processo de ensino e aprendizagem, os elementos de um *game* podem ser adaptados para o fim a que se propõe: “[...] pontos – são transformados em tarefas realizadas; níveis – são vistos como progresso dos alunos; *feedbacks* – são necessários em sua dinâmica; erros – são uma oportunidade de refazer e buscar novas maneiras de resolução de um mesmo problema” (TOLOMEI, 2017, p. 154). E assim, “[...] sua proposta é inovadora a partir do momento que transforma elementos de um *game* em um meio de comprometer seus participantes e tornar mais prazerosas as atividades” (TOLOMEI, 2017, p. 154).

Percebe-se que a gamificação ainda é realmente pouco explorada no contexto educacional; porém, é possível usá-la em aulas de matemática e inserir conteúdos já estudados ou como estratégia para iniciar novos conteúdos.

AVALIAÇÃO DAS AULAS NO FORMATO REMOTO E A INSERÇÃO DO *KAHOOT*

Durante as observações foi possível perceber que havia certa preocupação dos estagiários em relação à interação com os alunos. Além de inserirem os estudantes no decorrer da explicação dos conteúdos das aulas, sempre que finalizavam um tópico, convidavam os



alunos a expressarem suas dúvidas através do microfone e/ou *chat* do *Google Meet*. Assim, os estudantes correspondiam, perguntando e/ou respondendo e, conforme as aulas transcorriam, mostravam-se mais participativos.

Foi possível verificar que, por se tratar de conteúdos relacionados ao cotidiano e pelo fato dos estagiários estabelecerem essa relação em todo tempo das aulas, os alunos sentiam-se instigados e alguns escreviam no *chat* exemplos com situações reais do cotidiano deles abordando os conteúdos que estavam sendo explicados durante as aulas. Nos momentos assíncronos, a participação dos estudantes era observada de acordo com as respostas das atividades relacionadas aos conteúdos estudados nos momentos síncronos.

Quanto ao uso do *Kahoot* na aula, foi observada a preocupação do estagiário regente em fazer inserções entre às resoluções das questões/situações-problema, sempre que percebia muitos erros por parte dos alunos. Entende-se que esses momentos se constituíam em momentos de avaliação e, também, de aprendizagem, pois em outras questões/situações em que o conteúdo era o mesmo, se percebia melhoria nos resultados.

Os relatórios com resultados e desempenho fornecidos pelo próprio aplicativo do *Kahoot* foram utilizados para uma avaliação geral da aula, do estágio e das estratégias de ensino da matemática. Foi perceptível que todos os alunos que iniciaram o jogo permaneceram até o fim, respondendo todas as questões/situações-problemas. Além disso, o gráfico que exibia os resultados após cada questão oscilava, isto é, quem estava em primeiro lugar passava para o quarto lugar, o terceiro para o primeiro lugar, e assim sucessivamente. Infere-se que essa participação do início ao fim do jogo e essa oscilação no gráfico de resultados podem ser indicativos do envolvimento dos estudantes durante as aulas e o seu progresso, conforme Tolomei (2017) sinaliza em seus estudos.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO FORMATO REMOTO E A INSERÇÃO DO *KAHOOT* NA AULA

Após cada aula, a professora de estágio e professor da escola campo se reuniam com os estagiários para avaliarem todo o processo e sugerirem melhorias, quando eram necessárias. Nesse momento, os alunos que atuaram na regência falavam primeiro, destacando os pontos positivos e negativos de sua atuação. Em seguida, falavam os estagiários que observaram e participaram auxiliando o desenvolvimento da aula (acompanhando o *chat*, complementando e/ou exemplificando a explicação do estagiário regente etc.). E, por fim, falavam o professor da



escola campo e a professora de estágio. Esse momento era finalizado com sugestões de melhorias para as aulas futuras.

Essa prática permitia a observação e registros do processo de avaliação do professor da escola campo e dos estagiários sobre as estratégias utilizadas, os pontos positivos e negativos da aula, o uso do aplicativo *Kahoot* e, também, dos desafios da realização do estágio de forma remota.

Quanto ao uso do *Kahoot*, os estagiários destacaram que, mesmo sendo uma atividade no formato de jogo, perceberam que os alunos queriam, de fato, aprender o conteúdo, quando eram feitas as pausas para explicação das questões/situações-problemas que mais erraram. Ponderaram que, considerando o formato remoto, essa mistura de momentos de explicação de conteúdos com a descontração do jogo contribuiu significativamente para que a aula ficasse mais envolvente.

Os estagiários acentuaram, ainda, que mesmo diante das limitações existentes no aplicativo, como o uso limitado dos caracteres, o *Kahoot* poderia ser também uma ferramenta a ser utilizada em aulas presenciais, introduzindo, assim, as novas tecnologias, afim de deixar as aulas mais dinâmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que, por ser a segunda vez que a disciplina de estágio estava sendo ofertada no formato remoto, demandou que os estagiários ampliassem seus conhecimentos sobre o ensino remoto, as ferramentas tecnológicas e as metodologias que poderiam ser usadas. Nesse sentido, pôde-se notar que a familiaridade com as ferramentas tecnológicas no estágio anterior, ajudou no planejamento e execução das aulas desenvolvidas pelos estagiários na posição de regentes de classe. Contudo, percebeu-se que eles se sentiram desafiados quando foram instigados pelo professor da escola campo a usar ferramentas que ainda não tinham utilizado.

No entanto, a utilização do *Kahoot*, mesmo sendo considerada inicialmente desafiadora, contribuiu para que o ensino e a aprendizagem dos conteúdos matemáticos se tornassem mais dinâmicos, interativos e atrativos. Mas, cabe ressaltar que a utilização dessa ferramenta demandou bastante planejamento e dedicação por parte dos estagiários, pois exigiu: i) atenção quanto à seleção dos conteúdos que foram inseridos; ii) elaboração prévia das questões/situações-problema que foram utilizadas; iii) cronometragem do tempo de acordo com



o grau de dificuldade de cada questão/situação-problema; iv) interpretação dos resultados dos alunos e; v) intervenções nos momentos necessários. Diante disso, é possível inferir que o *Kahoot* pode ser utilizado não só para ensinar conteúdos matemáticos, mas, também, para avaliar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos estudados e, acima de tudo, retomar aqueles conteúdos cujos resultados do jogo evidenciaram não terem sido compreendidos pelos alunos.

Vale realçar que esse estágio contou com a participação ativa do professor da escola campo e da professora de estágio, que se mantiveram presentes em todas as aulas, assessorando, avaliando, corrigindo e orientando sempre que era necessário. Essa interação é extremamente necessária para a aprendizagem do licenciando em condições nas quais ele futuramente atuará. A avaliação e autoavaliação foram perceptíveis em cada aula de estágio, quando no final das atividades com os alunos, os estagiários, a professora de estágio e o professor da escola campo se reuniam para dialogarem e refletirem sobre o que planejaram, executaram e os resultados obtidos. Esse momento se revelou como importantíssimo para a construção formativa dos estagiários, pois foi permeado pelo respeito e pela maturidade dialógica.

Por fim, é importante pontuar que o estágio remoto não substitui o presencial e deixa lacunas na aprendizagem do licenciando por impossibilitar a inserção real nos espaços escolares. No entanto, sua utilização contribuiu para outras aprendizagens que serão importantes na sua futura atuação, pois várias atividades realizadas no formato remoto podem, também, ser adaptadas e exploradas no ensino presencial.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Adelson de Oliveira, SOUSA, Karine Heloise Felix de; MELO, Lafayette Batista. Uso da ferramenta kahoot nas disciplinas do ensino médio técnico. **VII Congresso Nacional de Educação (Conedu)**. 15, 16 e 17 de outubro de 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_I_D7540_01102020212502.pdf. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.



BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 6 abr. 2021.

CARNEIRO, Jaíne. **O uso do Kahoot! e do Ensino Híbrido como ferramentas de ensino e da aprendizagem em Matemática.** 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

CORRÊA SOBRINHO, Marialina *et al.* **Plataforma de Avaliação Interativa: Kahoot.** Sociedade Brasileira de Matemática: Rio de Janeiro, 2019.

DIAS, Fabrício Fernandes. **Uma experiência com o ensino aprendizagem de estatística durante a pandemia [manuscrito]: percepções e desafios.** 2021. 130 f. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional). Universidade Federal de Goiás; Sociedade Brasileira de Matemática, Catalão, 2021.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Bruno Miranda. **A construção da identidade profissional docente a partir das histórias de vida de licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica da UNILAB.** 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília, DF: Unesco, 2019.

GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida; GOMES, Silvia Trentin; FISCHER, Cynthia Regina. Vivenciando inglês com kahoot. **The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, v. 38, n. 1, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp>. Acesso em: 20 jun. 2021.

LIMA, Maria Alice Dias da Silva; ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de; LIMA, Cristiane Cauduro. A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa em enfermagem. **Revista gaúcha Enfermagem**, Porto Alegre, v. 20, n. esp., p. 130-142, 1999. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23461/000265980.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

MONTE, Thaidys da Conceição Lima do; SILVA NETA, Maria de Lourdes da; RODRIGUES, Igor Lima. **Formação inicial no Programa Residência Pedagógica: expectativas e desafios.** VII Encontro Nacional de Licenciaturas. VI Seminário PIBID; I Seminário de Residência Pedagógica. Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2018/443-36069-01122018-093410.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.



NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Portugal: EDUCA. 2009.

OLIVEIRA, Maria do Socorro de Lima *et al.* **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático**. Recife: EDUFRPE, 2020. (Coleção Ensino Remoto no PLE; 1). Disponível em: http://www.decon.ufrpe.br/sites/ww4.deinfo.ufrpe.br/files/di%C3%A1logo.com_.docentes.ensino.remoto.planejamento.did%C3%A1tico.pdf. Acesso em: 6 ab. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANTOS, Gislaina Rayana Freitas dos. Ensino de matemática: concepções sobre o conhecimento matemático e a ressignificação do método de ensino em tempos de pandemia. **Revista Culturas & Fronteiras**, v. 2, n. 2, p. 40-57, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/article/view/5369>. Acesso em: 13 nov. 2020.

SILVA, Katia Regina da; DELAIA, Maria Margarete. Estágio curricular supervisionado: perspectivas dos licenciandos de um curso de Matemática. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 92-116, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6828/5221> Acesso em: 14 agosto. 2021.

TOLOMEI, Bianca Vargas. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **EaD em Foco**, v. 7, n. 2, 145-156, 2017. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br>. Acesso em: 6 jun. 2021.

UNIFESSPA. Faculdade de Matemática. **Regulamento nº 3, de 23 de fevereiro de 2016**. Estabelece os procedimentos necessários à sistematização do estágio curricular supervisionado do curso de Matemática, Licenciatura, do Instituto de Ciências Exatas (ICE) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Marabá: 2016. Disponível em: https://famat.unifesspa.edu.br/images/FAMAT/regulamentos/regulamentos2016/Regulamento_de_Estagio_Supervisionado_2016.pdf. Acesso em: 6 abr. 2021.

UNIFESSPA. **Resolução nº 089, de 29 de abril 2020a**. Aprova a suspensão do Calendário Acadêmico 2020 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.unifesspa.edu.br/images/conteudo/2020/converterArquivoPdf.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2021.

UNIFESSPA. **Resolução nº 500, de 12 de agosto de 2020b**. Dispõe sobre o Período Letivo Emergencial (PLE) no âmbito da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), em virtude da situação de distanciamento social decorrente da pandemia de COVID-19 causada pelo novo Coronavírus (SARS-COV-2). Disponível em: https://www.unifesspa.edu.br/images/documentos/Institucionais/RESOLU%C3%87%C3%83O_N%C2%BA_500_12_08_2020_PLE.pdf. Acesso em: 6 abr. 2021.



UNIFESSPA. **Instrução normativa nº 03 – PROEG, de 27 de agosto de 2020c.** Dispõe sobre normas complementares à Portaria nº 1040, de 06 de julho de 2020, em relação à oferta do Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura durante o Período Letivo Emergencial (PLE). Disponível em: https://www.unifesspa.edu.br/images/conteudo/2020/Conteudo/INSTRU%C3%87%C3%83O_NORMATIVA_N%C2%BA_01_PROEG.pdf. Acesso em: 6 abr. 2021.

UNIFESSPA. **Resolução nº 501, de 17 de dezembro de 2020d.** Dispõe sobre a retomada das Atividades Acadêmicas Regulares do período letivo 2020.2 e sobre a autorização da oferta do período letivo 2021.1, no âmbito da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) [...]. Disponível em: https://crca.unifesspa.edu.br/images/calendario_academico/RESOLUO_N_501_Atividades_Academicas_20202_20211.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

UNIFESSPA. **Resolução nº 530, de 12 de abril de 2021.** Dispõe sobre a oferta de componentes curriculares, de forma remota, nos períodos letivos 2020.4 e 2021.3, no âmbito da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) [...]. Disponível em: https://www.unifesspa.edu.br/images/documentos/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n_530_Per%C3%ADodos_2020.4_e_2021.3.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

CAPÍTULO 32

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA ADOLESCÊNCIA: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE COMPORTAMENTO SEDENTÁRIO E INATIVIDADE FÍSICA

Fernando Aurelio dos Santos Filho
Gabriela Simões
Marcio Luiz Borges Barbosa
Elizangela Cely
Caio Vinícius Fernandes Alves
Valéria Nascimento Lebeis Pires

RESUMO

O sedentarismo é um dos problemas enfrentados em populações com idade escolar. Nas estatísticas da Organização Mundial da Saúde (OMS) aponta-se que quatro em cada cinco adolescentes não praticam atividade física de forma suficiente. Uma das estratégias que pode contribuir na mudança desse quadro é a prática regular de atividade física. No contexto escolar, indica-se que a Educação Física pode contribuir na diminuição dos índices de sedentarismo e/ou inatividade física, uma vez que poderá contribuir na tratativa, identificação e reconhecimento da importância da prática regular de atividade física, subsidiando a adoção de um estilo de vida ativo dos estudantes. Em função disso, esse capítulo teve como objetivo analisar e descrever alguns apontamentos sobre o comportamento sedentário e a inatividade física na adolescência, bem como estabelecer relações com as aulas de Educação Física escolar. Para isso, recorreu-se a uma pesquisa bibliográfica, do tipo revisão narrativa da literatura. Para a seleção dos estudos, utilizou-se os acervos *on-line Scielo*, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Periódicos Capes e *Google Scholar*. Com base nos estudos selecionados, evidenciou-se a prevalência da inatividade física e/ou do comportamento sedentário em escolares do ensino médio. A partir dos benefícios das aulas de Educação Física, torna-se possível uma reversão deste quadro, à medida em que pode promover reflexões e estimular os(as) adolescentes a mudanças de comportamentos, incluindo a prática regular de atividades físicas. Ainda, destaca-se a necessidade de uma equipe multidisciplinar e multiprofissional na tratativa da saúde e qualidade de vida dos estudantes, enquanto ação contextualizada e integrada na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica. Estilo de vida ativo. Qualidade de vida. Atividade física regular. Saúde.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), o sedentarismo mata até cinco milhões de pessoas por ano. Assim, entende-se que esse comportamento envolve uma dimensão negativa de saúde pública na contemporaneidade, culminando com um estado de alerta nos países do mundo, os quais buscam intervir para contornar os crescentes índices desta problemática. Especificamente acerca do público adolescente, as estatísticas da OMS indicam que quatro em cada cinco adolescentes não praticam atividade física de forma suficiente (ONU,



2020).

De acordo com as Diretrizes da OMS para atividade física e comportamento sedentário, é recomendado que crianças e adolescentes façam em média 60 minutos de atividade física de intensidade moderada a vigorosa por dia, pelo menos. Sua prática regular poderá propiciar diferentes contribuições para a saúde, relativas à: saúde cardiometabólica, aptidão física, cognição, saúde óssea, redução da adiposidade e saúde mental. Em contrapartida, ao adotar comportamentos sedentários em maiores quantidades, observa-se possíveis efeitos deletérios à saúde, como a diminuição de: aptidão física, comportamento pró-social, saúde cardiometabólica e duração do sono. Também, é possível observar o aumento da adiposidade (OMS, 2020).

O comportamento sedentário é compreendido como qualquer atividade realizada durante o tempo acordado nas posições sentada, deitada e/ou reclinada e de demanda energética igual ou inferior a 1,5 METs, podendo ser analisado também quando o indivíduo está exposto a mais de duas horas por dia a telas - televisão, *videogame*, computador, celular, *notebook*, entre outros (TREMBLAY *et al.*, 2017). A prevalência desses comportamentos na vida adulta, por exemplo, pode promover desfechos deletérios à saúde, relacionados a doenças cardiovasculares, câncer e diabetes tipo 2 (OMS, 2020).

Alves (2007) indica que o sedentarismo é um dos problemas enfrentados em populações jovens com idade escolar. Uma das estratégias que pode contribuir na mudança desse quadro é a prática regular de atividade física. No contexto escolar, especificamente nas aulas de Educação Física (EF), indica-se a importância de apresentar aos estudantes diferentes possibilidades práticas, como as danças, as lutas, os esportes, as ginásticas, os jogos, as atividades rítmicas e expressivas, entre outras. Com isso, torna-se possível o conhecimento, a experimentação e o envolvimento do aluno com essas práticas fora dos muros da escola.

A EF, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/96), é um dos componentes curriculares obrigatórios da educação básica, devendo, portanto, ser integrada à proposta pedagógica da escola. A educação básica obrigatória é organizada em educação infantil (pré-escola), ensino fundamental e ensino médio, contemplando dos quatro aos 17 anos de idade (BRASIL, 1996). Dialogando com o público-alvo dessa pesquisa, no ensino médio, para além da apreciação e compreensão das brincadeiras, jogos, ginásticas, esportes, danças, lutas e práticas corporais de aventura, é orientado tratar sobre a importância de adotar um estilo de vida ativo, da manutenção da saúde, refletindo,



inclusive, acerca da utilização de espaços públicos e privados para tal (BRASIL, 2018).

Em diálogo, Hallal *et al.* (2006) apontam que são necessárias estratégias voltadas ao combate ao sedentarismo na adolescência, sobretudo pelos altos índices nessa população e, conseqüentemente, sua associação com a inatividade física fora dos muros da escola, na vida adulta. Estudos indicam que a EF escolar pode contribuir na diminuição dos índices de sedentarismo, haja vista suas contribuições na tratativa, identificação e reconhecimento da importância da prática regular de atividade física, buscando contribuir para a adoção de um estilo de vida ativo dos estudantes (ALVES, 2007; SILVA; SMITH-MENEZES, 2016; SILVA JUNIOR *et al.*, 2017; ROCHA, 2022).

Considerando o que foi apresentado acima, o objetivo desse capítulo foi analisar e descrever alguns apontamentos sobre o comportamento sedentário e a inatividade física na adolescência, bem como estabelecer relações com as aulas de EF escolar.

METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2003), do tipo revisão narrativa da literatura (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014; ROTHER, 2007). Marconi e Lakatos (2003) elucidam que pesquisas bibliográficas contam com a análise de materiais publicados, tendo como objetivo estabelecer contato direto entre pesquisador e conteúdos relativos à determinado tema de interesse.

Em relação ao tipo, revisões narrativas buscam abranger o “estado da arte” de determinado assunto previamente definido pelo pesquisador. Basicamente, há um apanhado de estudos, sem que necessariamente precise apresentar a sistematização da metodologia utilizada para seleção, como apontado por Vosgerau e Romanowski (2014). Assim, é possível abranger conhecimentos teóricos e contextuais que circundam a temática, trazendo à tona detalhadamente a mesma, além de desempenhar papel fundamental na educação continuada, permitindo ao leitor adquirir e atualizar o conhecimento sobre uma temática específica em curto espaço de tempo (ROTHER, 2007).

Cabe mencionar que essa pesquisa foi construída a partir do curso da atividade “Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão (NEPE) – Corpo, cultura e sociedade”, vinculada ao curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Basicamente, a atividade NEPE tem como objetivo construir competências relativas à produção científica, extensionista e letiva em determinada área da EF. Por isso, os alunos são ensinados e estimulados a construir projetos (ensino, pesquisa ou extensão), os quais devem dialogar com



a linha “Corpo, cultura e sociedade”, bem como estabelecer diálogos com a área.

Para a seleção dos estudos, utilizou-se os seguintes acervos *on-line*: *Scielo*, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Periódicos Capes e *Google Scholar*. Como critérios de inclusão, os estudos deveriam abordar sobre a inatividade física de adolescentes, tendo como variáveis o comportamento sedentário e a EF escolar. Optou-se por incluir também estudos que tratavam a EF como fator de prevenção à inatividade física de adolescentes. Restringiu-se à artigos que explanaram sobre o assunto em território nacional. A referida busca foi realizada no mês de julho de 2021.

As palavras-chave empregadas como descritores nos acervos *on-line* foram: “comportamento sedentário”, “prevenção”, “adolescentes”, “inatividade física”, “educação física escolar”. A padronização desses descritores se deu pelos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS). Por fim, o operador *booleano* utilizado foi o “AND”, que serviu como interconector dos descritores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade física é um fator importante contra diferentes problemas de saúde. Isso, pois, indivíduos fisicamente ativos demonstram chances menores de desenvolver complicações cardiovasculares, metabólicas, obesidade, câncer, osteoporose, distúrbios psicológicos, entre outros (BLAIR *et al.*, 1989). Contudo, a quantidade de adolescentes que não praticam atividade física de forma suficiente é alarmante, haja vista o que é indicado pela OMS (ONU, 2020), evidenciando que quatro em cada cinco adolescentes encontram-se nessa condição.

O sedentarismo aparece como um dos problemas a serem enfrentados no mundo e, além disso, indica-se que associado a ele estão outras doenças, como a diabetes, as cardiopatias, a obesidade, com altos índices, sobretudo na população jovem em com idade escolar (ALVES, 2007). Uma das formas de combater o sedentarismo é com a prática regular de atividade física. Na adolescência, para além de benefícios à saúde, a atividade física poderá contribuir positivamente sobre menores índices de morbidade nessa etapa e, ainda, influenciar o nível de atividade física na vida adulta (HALLAL *et al.*, 2006).

Segundo Telama (2009), na adolescência são crescentes as evidências de que atividades físicas são levadas para a fase adulta. Em seu estudo, o autor aponta que adolescentes que praticam esportes de forma organizada atestam uma perspectiva maior de serem ativos durante a vida. Outrossim, a EF escolar também surte efeitos positivos nos níveis de atividade física dos indivíduos. Por tal motivo, a escola eleva-se a um patamar diferente, se apresentando com



um cenário favorável para intervenção, contribuindo com o engajamento de adolescentes em atividades físicas, inclusive fora dos muros da escola (MCKENZIE; LOUNSBERY, 2009).

Contudo, os fatores responsáveis por diminuir consideravelmente o nível de atividade física dos adolescentes devem ser levados em consideração, para que seja possível começar a reverter esse quadro. A ociosidade dos adolescentes durante o tempo de lazer, o comportamento sedentário na escola e em casa e o tempo de tela em que são expostos devem ser melhor estudados para avaliação em diversos contextos no Brasil. Dialogando, Bergmann *et al.* (2013) analisaram a prevalência e os fatores associados à inatividade física de adolescentes. Os autores contaram com a participação de 1.455 adolescentes. Constatou-se 68% de prevalência de inatividade física. Como possíveis fatores associados a esse quadro, encontrou-se: sexo feminino, indivíduos mais velhos, morar em apartamento, percepção baixa do nível de atividade física, baixo envolvimento com outras atividades para além das aulas de EF, deslocamento passivo até a escola, percepção de ser menos ativo que os colegas, não gostar e/ou não praticar as aulas de EF.

Silva e Smith-Menezes (2016) buscaram analisar a associação entre participação nas aulas de EF e atitudes positivas à prática de atividade física em adolescentes. Para tal, investigaram 3.992 estudantes do ensino médio de Sergipe. A partir dos resultados obtidos, pontuou-se que a participação nas aulas da disciplina pode contribuir na redução da inatividade física entre os adolescentes, isso, pois, aqueles que apontaram participar das aulas apresentaram mais chances à prática de atividades fisicamente ativas nos momentos de lazer e de tempo livre.

Em estudo realizado por Silva Junior *et al.* (2017), os autores buscaram analisar a prevalência da inatividade física e do sedentarismo em escolares do ensino médio, provenientes de diferentes regiões do Brasil, mediante revisão sistemática da literatura. Como resultados, evidenciou-se altos índices de estudantes sedentários e inativos fisicamente em todos os estudos incluídos voltados ao ensino médio. Como principais aspectos que influenciam o quadro, pontuou-se: gênero, idade, turno das aulas, estética corporal, variáveis socioeconômicas, alimentação saudável, ausência nas aulas de EF e aparelhos eletrônicos.

Lourenço *et al.* (2018) investigaram a prevalência do comportamento sedentário, bem como analisaram possíveis fatores (saúde, hábitos alimentares, sociodemográficos e comportamentais) associados na população adolescente. Foram incluídos 1.009 adolescentes de Uberaba/Minas Gerais. No grupo, constatou-se 81,6% de prevalência de comportamento sedentário, com maior percentual entre os meninos (84,9%) quando comparados com as



meninas (78,6%). Em síntese, os autores detectaram que o grupo do sexo masculino gastava mais tempo em atividades sedentárias, sobretudo quando avaliado o uso do computador e *videogame*. Por outro lado, no grupo do sexo feminino evidenciou-se maior prevalência quanto ao tempo frente à televisão.

Santos, Serra e Pereira (2019) analisaram a compreensão de 120 estudantes do ensino médio sobre sedentarismo, bem como buscaram avaliar os níveis de atividade física e o tempo médio em comportamentos sedentários. 50,83% dos estudantes não detinham de conhecimentos sobre o tema. Sobre os níveis de atividade física, 75,83% foram classificados como insuficientemente ativos.

Cavalcanti *et al.* (2020) investigaram a prevalência de adolescentes inativos fisicamente, assim como buscaram identificar fatores associados a tal comportamento. Participaram da pesquisa 6.002 adolescentes do Estado de Pernambuco, estudantes do ensino médio. 56,0% dos adolescentes foram classificados como inativos fisicamente. Ao comparar em função do sexo, as meninas (66,6%) foram classificadas mais inativas fisicamente do que os meninos (38,6%). Além disso, um dos possíveis fatores associados a inatividade física investigado foi a participação nas aulas de EF. Sobre isso, os resultados indicaram que os estudantes que não participavam das aulas da disciplina tinham razão de chance de 2,4 vezes de serem inativos fisicamente. Sendo possível inferir que a não participação das aulas de EF pode ser considerada um fator associado a maiores níveis de inatividade física.

Com base nos estudos selecionados, é notória a prevalência de comportamentos sedentários e/ou inatividade física entre adolescentes (BERGMANN *et al.*, 2013; SILVA JUNIOR *et al.*, 2017; LOURENÇO *et al.*, 2018; SANTOS; SERRA; PEREIRA, 2019; CAVALCANTI *et al.*, 2020). Ao se referir ao sexo, Bergmann *et al.* (2013) e Cavalcanti *et al.* (2020) apontaram tal prevalência no grupo do sexo feminino, contudo Lourenço *et al.* (2018) encontraram maior percentual entre os meninos. Ainda, dentre os diferentes fatores investigados pelos autores, inclui-se a participação nas aulas de EF como possível fator associado à inatividade física. Essa relação foi encontrada nos estudos de Bergmann *et al.* (2013), Silva e Smith-Menezes (2016), Silva Junior *et al.* (2017) e Cavalcanti *et al.* (2020), isto é, a ausência e, em contrapartida, a participação nas aulas de EF tendem a apresentar influências sobre a vida ativa ou inativa fisicamente dos adolescentes, o que poderá impactar também essa condição na vida adulta.

Estabelecendo ilações com a disciplina de EF, especificamente em relação ao público



adolescente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta a importância de tratar sobre a manutenção da saúde, as possibilidades de práticas fora dos muros da escola e a adoção de um estilo de vida ativo (BRASIL, 2018). Conversando com esse Documento norteador da área, estudos apresentam a importância da atividade física na adolescência e sua tratativa nas aulas da disciplina.

É preciso que sejam incluídos conteúdos voltados também a esse assunto, pois dialoga com a área e com a realidade dos estudantes. Ao apresentar a gama de possibilidades que podem ser praticadas, junto aos seus benefícios, pode-se evitar os comportamentos sedentários e/ou uma vida adulta inativa fisicamente. Para tal, é preciso que o planejamento do professor conte com esses conteúdos. Também, é necessário que os alunos participem desse momento de forma ativa, refletindo e debatendo sobre o assunto.

A escola e o trabalho com o tema “educação para a saúde” conversam diretamente (ROCHA, 2022). Consoante a isso, Silva e Smith-Menezes (2016) indicam que as aulas de EF devem promover oportunidades de experimentação e apreciação de estilo de vida ativo, a partir de práticas corporais diversificadas. Apresentando a necessidade e benefícios da prática regular de atividade física, é possível minimizar os comportamentos sedentários, promovendo entre os alunos uma vida mais ativa, inclusive na vida adulta (SILVA JUNIOR *et al.*, 2017). Assim, será possível transformar os alunos em cidadãos participativos, críticos e independentes frente à vida em sociedade e, somado a isso, frente às práticas corporais em suas rotinas diárias (ROCHA, 2022).

Por fim, e não menos importante, cabe enfatizar a importância das aulas da disciplina para a população em questão, uma vez que se evidenciou a associação entre maior prevalência de inatividade física e ausência das aulas de EF (CAVALCANTI *et al.*, 2020). Isso, pois, a promoção da saúde, na escola, costuma aparecer sobretudo nessa disciplina, sendo, muitas vezes, o primeiro contato dos estudantes com tal temática (SANTOS; SERRA; PEREIRA, 2019).

Ademais, Silva e Smith-Menezes (2016) indicam a necessidade de políticas públicas que contribuam na garantia de horas semanais adequadas de aulas de EF, bem como políticas educacionais que contribuam para sua valorização no ambiente escolar (SANTOS; SERRA; PEREIRA, 2019). Por fim, Cavalcanti *et al.* (2020) apontam a necessidade de estratégias em saúde pública visando a adesão à prática regular de atividades físicas para a população como um todo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rememorando, o objetivo desse capítulo foi analisar e descrever alguns apontamentos sobre o comportamento sedentário e a inatividade física na adolescência, bem como estabelecer relações com as aulas de EF escolar. Com base nos estudos selecionados, evidenciou-se a prevalência da inatividade física e/ou do comportamento sedentário em escolares do ensino médio. A partir dos benefícios das aulas de EF escolar, torna-se possível uma reversão deste quadro, à medida em que pode promover reflexões e estimular os(as) adolescentes a mudanças de comportamentos, incluindo a prática de atividades físicas em seus respectivos tempos de lazer, especialmente no cuidado e prevenção do uso excessivo do tempo de tela.

No que diz respeito a promoção da saúde em âmbito escolar, importa ressaltar a necessidade do engajamento institucional, que envolva uma equipe multidisciplinar e multiprofissional, para atender e cuidar das variadas dimensões que envolvem a saúde e a qualidade de vida dos estudantes. E, para tanto, acredita-se que a adesão ao comportamento preventivo, saudável e mais ativo deva envolver todo o sistema escolar sob responsabilidades técnicas, científicas e pedagógicas, indo além da atuação do profissional de EF, culminando em uma ação não isolada.

REFERÊNCIAS

ALVES, U. S. Não ao sedentarismo, sim à saúde: contribuições da Educação Física escolar e dos esportes. **O mundo da saúde**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 464-469, out./dez. 2007. Disponível em: <https://revistamundodasaude.emnuvens.com.br/mundodasaude/article/view/861/799>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BERGMANN, G. G. *et al.* Prevalência e fatores associados à inatividade física entre adolescentes da rede pública de ensino de Uruguaiana, Rio Grande do Sul, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 29, n. 11, nov. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311x00077512>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BLAIR, S. N. *et al.* Physical fitness and all-cause mortality: a prospective study of healthy men and women. **JAMA**, v. 262, n. 17, 1989. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2795824/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 jul. 2022.



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jul. 2022.

CAVALCANTI, L. M. L. G. *et al.* Prevalência de inatividade física e fatores associados em estudantes do Estado de Pernambuco. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, v. 24, p. 153-160, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rbcs/article/view/48169/32145>. Acesso em: 14 jul. 2022.

HALLAL, P. C. *et al.* Prevalência de sedentarismo e fatores associados em adolescentes de 10-12 anos de idade. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p. 1277-1287, jun. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2006000600017>. Acesso em: 14 jul. 2022.

LOURENÇO, C. L. M. *et al.* Comportamento sedentário em adolescentes: prevalência e fatores associados. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 26, n. 3, p. 23-32, jul./set. 2018. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-965554>. Acesso em: 14 jul. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2003. 310p.

MCKENZIE, T. L.; LOUNSBERRY, M. A. F. School Physical Education: The Pill Not Taken. **American Journal of Lifestyle Medicine**, v. 3, n. 3, fev. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1559827609331562>. Acesso em: 14 jul. 2022.

OMS. **Diretrizes da OMS para atividade física e comportamento sedentário**. Organização Mundial da Saúde, 2020. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/337001/9789240014886-por.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

ONU. **OMS divulga guia para combater sedentarismo, que mata até 5 milhões por ano**. Nações Unidas, ONU News, nov. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/11/1734322>. Acesso em: 14 jul. 2022.

ROCHA, M. A. **O papel do professor de Educação Física escolar frente ao comportamento sedentário em crianças e adolescentes do ensino fundamental**. 50f. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, jun. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>. Acesso em: 14 jul. 2022.

SANTOS, J. B.; SERRA, H.; PEREIRA, A. S. Compreensão de estudantes do ensino médio sobre sedentarismo, nível de atividade física e exposição a comportamentos sedentários. **Revista Thema**, v. 16, n. 4, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1118/1359>. Acesso em: 14 jul. 2022.



SILVA, F. M. A.; SMITH-MENEZES, A. Participação em aulas de Educação Física e atitudes positivas para a prática de atividade física em adolescentes do estado de Sergipe, Brasil. **Scientia Plena**, v. 12, n. 8, 2016. Disponível em: <https://www.scientiaplenu.org.br/sp/article/view/2958/1532>. Acesso em: 14 jul. 2022.

SILVA JUNIOR, F. G. *et al.* Sedentarismo e inatividade física em adolescentes com faixa etária de escolares do ensino médio e reflexões para Educação Física escolar. **Revista Saúde Física & Mental**, v. 5, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/332217634>. Acesso em: 14 jul. 2022.

TELAMA, R. Tracking of physical activity from childhood to adulthood: a review. **Obesity Facts**, v. 2, n. 3, p. 187-195, 2009. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20054224/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

TREMBLAY, M. S. *et al.* Sedentary Behavior Research Network (SBRN) - Terminology Consensus Project process and outcome. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, v. 14, n. 75, 2017. Disponível em: <https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12966-017-0525-8>. Acesso em: 14 jul. 2022.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista de Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189130424009.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

CAPÍTULO 33

DANÇA E SEMIÓTICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Jhonatan Giacometti Miranda
Marcelle Cabral Volpasso
Luciana Fonseca Dias
Priscila Maria de Aguiar
Isabella Perrotta Lemos Fernandes
Gabriela Simões
Valéria Nascimento Lebeis Pires

RESUMO

A dança, associada ao universo pedagógico como um conteúdo da Educação Física Escolar, contribui para a formação integral do indivíduo, envolvendo aspectos socioafetivos, percepto-cognitivos e físico-motores no processo ensino e aprendizagem. Ela está inserida como conteúdo sócio pedagógico da cultura corporal de movimento na Educação Infantil e nas unidades temáticas do Ensino Fundamental com possibilidades de potencializar o desenvolvimento da expressão, linguagem, significação e saúde biopsicossocial dos alunos. O processo de significação por meio das práticas corporais pode ser compreendido nos estudos e Teoria da Semiótica em educação. Nesse propósito, ao buscar entendimento sobre a dança com a teoria da semiótica proposta por Charles Sanders Peirce, torna-se importante propiciar vivências significativas, potencializando estratégias e intervenções de ensino dos conteúdos em dança educação, para além da repetição de movimentos e/ou automatização dos gestos, com maior conscientização corporal associada a realidade do aluno, respeitando sua história de vida e acervo cultural. Diante disso, esse capítulo objetiva apresentar uma revisão da teoria da semiótica na educação por meio de estudos de campo com ênfase nos conteúdos de dança escolar. Para tal, optou-se por uma revisão narrativa da literatura, utilizando os acervos *on-line Scielo, Scopus e Web Of Science*. Os estudos selecionados apontaram que o planejamento de aulas de dança por meio da semiótica pode ser uma estratégia bem fundamentada. Essa metodologia, a partir da elaboração de palavras-signos e signos-movimentos, além de estarem associados a realidades dos alunos, facilitaram a memorização e o processo ensino-aprendizado. Mesmo sendo reconhecida por seus benefícios, percebe-se que os conteúdos em dança continuam ausentes no dia a dia escolar, ficando restrita a apresentações e reprodução de coreografias para datas comemorativas. Essa limitada realidade envolve fatores associados a questões motivacionais entre professores, alunos e instituição, somada a preferência por outras práticas corporais e conteúdos da Educação Física Escolar. Estudos também observaram que a dança constitui uma das manifestações culturais com conexões entre o processo de significação e sentidos a partir de rituais e movimentos corporais expressivos. Com isso, conclui-se que a dança é uma prática corporal fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos na Educação Física Escolar, visto que possibilita a ampliação de visão e compreensão de ser e estar no mundo a partir de experiências no processo de significação e sentido, respeitando as vivências associadas às diferentes realidades e histórias de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Cultura Corporal. Educação Física Escolar. Aprendizagem. Semiótica.



INTRODUÇÃO

A dança constitui uma das três principais artes da antiguidade, unindo-se à música e ao teatro. Ao longo do tempo, observou-se sua forte influência na matriz sociocultural da humanidade, sendo considerada um meio de comunicação, expressão e linguagem, tendo o corpo como objeto de estudos e experiências individuais, assim como nas ações coletivas. Em se tratando da dança no processo educativo, destaca-se a importância do contexto histórico e temporal vivido, considerando um instrumento de disseminação de valores culturais que proporcionam o conhecimento sobre as subjetividades humanas, dos diferentes povos e grupos sociais (MAGALHÃES, 2005; LEONARDO; MACEDO; ROSADAS, 2010).

Atualmente, pensando na dança associada ao universo pedagógico como um conteúdo da Educação Física Escolar, entende-se que ela contribui para a formação integral do indivíduo, possibilitando a ampliação da visão de mundo que transcende as intencionalidades relacionadas a diversão e espetáculo, envolvendo aspectos socioafetivos, percepto-cognitivo e físico-motores no processo de ensino e aprendizagem (LEONARDO; MACEDO; ROSADAS, 2010; FERNANDES *et al.*, 2014).

Neste contexto, a Educação Física Escolar busca oferecer aos alunos experiências motoras ricas em diversidades de movimentos para desenvolver, além da saúde integral dos praticantes, as suas potencialidades expressivas associadas à linguagem. Encontra-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a Educação Física associada à área de estudo das linguagens, junto às disciplinas de Língua Portuguesa, Artes e Língua Inglesa.

Vale referir Brasil (2018, p. 213), que define a Educação Física como:

[...] o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história (BRASIL, 2018, p. 213).

A partir do ensino da Educação Física Escolar, a dança está inserida como conteúdos sócio pedagógicos nos campos de experiência da Educação Infantil e nas unidades temáticas do Ensino Fundamental, garantindo, assim, a sua obrigatoriedade no âmbito escolar com possibilidades de potencializar o desenvolvimento da expressão, linguagem, significação e saúde biopsicossocial dos alunos (BRASIL, 2018). O processo de significação por meio das práticas corporais pode ser compreendido nos estudos e Teoria da Semiótica em educação. Nesse propósito, ao buscar entendimento sobre a tematização da dança com a teoria da semiótica proposta por Charles Sanders Peirce, torna-se importante propiciar vivências significativas, potencializando estratégias e intervenções de ensino por meio dos conteúdos em



dança educação, para além da repetição de movimentos e/ou automatização dos gestos, com maior conscientização corporal associada a realidade do aluno, respeitando sua história de vida e acervo cultural (FERNANDES *et al.*, 2014).

A literatura apresenta a semiótica como a ciência dos signos, relacionando o objeto (corpo) ao processo de significação e sentido, mediação, informação e interação associados à mente, buscando compreender este processo a partir da constituição dos signos (MELO; MELO, 2015).

O presente estudo justifica-se por inquietações de pesquisadores no âmbito da Educação Básica, especificamente da Educação Física, na Educação Infantil e Ensino Fundamental, com foco na inclusão dos conteúdos da dança como proposta sócio pedagógica no processo de formação, com base na relação triádica entre o indivíduo, o outro e o ambiente. Nesta perspectiva, o capítulo objetiva apresentar uma revisão da teoria da semiótica na educação por meio de estudos de campo com ênfase nos conteúdos de dança escolar.

A revisão está pautada na temática da Educação Física Escolar, da dança educação e da semiótica na filosofia de Peirce. A partir desta contextualização teórica e conceitual, convidamos os profissionais da Educação Física a explorarem os campos de atuação e conteúdos da dança na perspectiva da semiótica.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão narrativa, com base em estudos de caráter exploratório sobre a semiótica associada à dança em âmbito educacional. Ao recorrer ao método narrativo é possível estabelecer relações com estudos publicados e identificar temáticas recorrentes para a área junto às atuais perspectivas para constituir novas orientações referente aos assuntos abordados (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Os procedimentos metodológicos utilizados para a seleção dos estudos foram organizados em quatro etapas: determinação dos descritores, busca com filtros, leitura dos textos e seleção dos artigos.

Para determinação das estratégias de busca foram selecionadas as seguintes combinações: “dance” and “physical education” and “teaching”, “dance” and “semiotic” e “semiotic” and “physical education”. Em seguida, tais combinações foram aplicadas nos acervos *on-line Scielo, Scopus e Web Of Science*, utilizando os filtros com artigos em português, inglês e espanhol, publicados nos últimos 10 anos e de livre acesso.

Foram incluídos artigos que abordassem a teoria da semiótica de Peirce e a dança associadas à Educação Física, sendo excluídos estudos e pesquisas de dissertações, anais de



congressos, monografias, teses e boletins informativos e que abordassem intervenção no Ensino Médio. A apresentação dos resultados está organizada em um quadro com a extração dos dados gerais de estudo, ilustrados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para apresentação dos resultados, foram extraídos os seguintes dados dos estudos selecionados: autor e ano de publicação; objetivo; procedimentos metodológicos, (participantes, tipo de estudo e instrumentos) e resultados (Quadro 1).

QUADRO 1: Extração de dados a partir dos estudos selecionados.

AUTOR/ ANO	OBJETIVO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS			RESULTADOS
		PARTICIPANTES	TIPO DE ESTUDO	INSTRUMENTOS	
Fernandes <i>et al.</i> (2014)	Verificar se o conjunto de signos escolhidos facilitou o processo ensino-aprendizagem.	200 alunos, entre três e cinco anos, de ambos os sexos.	Trabalho de campo qualitativo. Observação participante e prática de aulas elaboradas para intervenção.	Relatos espontâneos, fotos das atividades propostas em aula e coreografia final.	Verificou-se a importância do conhecimento dos signos pelas crianças para que o processo de semiose acontecesse. Esse processo foi associado às palavras-signos e signos-movimento, ocorrendo de forma positiva, sendo a semiótica considerada como facilitadora do ensino de dança na Educação Infantil.
Sousa; Hunger; Caramaschi (2014)	Analisar como se apresenta o ensino da dança nas aulas de Educação Física e de Arte.	64 professores (M=49; H=15), sendo 31 de Educação Física e 33 de de Arte. Todos do 1º ao 5º ano. Total de 31 escolas, sendo: 19 estaduais e 12 municipais, em uma Cidade do interior do Estado de São Paulo.	Estudo descritivo, de natureza qualitativa e quantitativa.	Questionário desenvolvido com nove perguntas: uma abordava características gerais dos participantes, sete perguntas abertas e uma pergunta fechada.	Os professores de Artes associam a importância da dança para expressão e comunicação humana. 100% dos professores consideram importantes os conteúdos de dança na escola. O ensino da dança nas aulas está em grande parte associado às datas festivas.
Boaretto; Pimentel (2015)	Analisar, na perspectiva da educação intercultural, o desenvolvimento de danças da etnia Kaingang no seu processo de disseminação cultural.	Grupo Kakrēkin, da terra indígena Ivaí-PR.	Pesquisa de campo qualitativa, a partir da educação intercultural	Observação direta, entrevistas, filmagem, fotografia e diário de campo.	A dança se manifesta como uma forma de revigorar a memória de como é ser Kaingang e para se fazer educação intercultural com o outro, dentro e fora do seu próprio espaço. Houve impossibilidade de o educador não nativo chegar diretamente à cultura por meio da dança, pois as interpretações nunca serão como as dos nativos. A dança é cultura e se mostra eficaz como ferramenta para o desenvolvimento de conteúdos como o da cultura indígena na Educação Física escolar.



Sousa; Hunger (2019)	Analisar os enfrentamentos e as barreiras a transpor, detectando as determinantes no processo de ensino e aprendizagem do ensino da dança na escola.	10 professores de Educação Física (M=6; H=4). 10 professores de Artes (M=8; H=2). 21 professoras de Pedagogia.	Pesquisa-ação. Abordagem do tipo quantitativo e qualitativo.	Questionário, entrevista semiestruturada, relatos orais e escritos.	Mesmo garantidas pelos documentos norteadores, a presença da dança escolar enfrenta muitas dificuldades, ficando restrita a dias festivos e sendo utilizada apenas como espetáculo
----------------------	--	--	--	---	--

Fonte: Autoria própria, 2022.

Entre os estudos selecionados, verificou-se que Fernandes *et al.* (2014) apresentaram intervenção baseada no planejamento de aulas de dança por meio da semiótica. A metodologia utilizada, a partir da elaboração de palavras-signos e signos-movimentos para explorar os fundamentos da dança, demonstra uma estratégia bem fundamentada para desenvolver o processo de semiose entre alunos e em grande parte dos resultados a maioria das palavras, signos e movimentos estavam associados à realidade dos alunos. Gomes-da-Silva (2012) e Betti (2021) corroboram com esses resultados, referindo sobre a importância de considerar as individualidades culturais dos alunos para que ocorra o processo de semiose.

Fernandes *et al.* (2014) propuseram a construção de uma coreografia com as crianças, como uma das formas de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, onde as palavras-signos trabalhadas durante as aulas foram faladas, sem ensaio prévio, buscando verificar se os alunos associavam a palavra-signo ao movimento posteriormente experimentado. A avaliação obteve um resultado positivo, indicando que o processo de semiose facilitou o aprendizado e a memorização das crianças.

Esse resultado vai ao encontro da literatura referente a produção de conhecimento por meio do processo de significação, onde Santaella (1982), Betti (2007), Gomes-Da-Silva (2012) e Betti (2021), a partir da teoria proposta por Peirce, afirmam que a produção de conhecimento ocorre a partir da relação entre o objeto (atividade/movimento/signo), interpretante (sujeito) e representamen (ação/movimento/significado), culminando na compreensão e significação da prática corporal associada à realidade vivida e sentida.

Quanto a identificação dos campos de ação na educação por meio da semiótica e dança, encontra-se no estudo de Fernandes *et al.* (2014) a semiótica como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem em dança na Educação Infantil, sendo este resultado de expressiva importância em favor de diferentes e variadas vivências durante o processo de formação das



crianças, visto que a dança é fundamental para explorar o mundo da emoção, da imaginação, da criatividade e de novos sentidos (PEREIRA *et al.*, 2001).

No estudo de Boaretto e Pimentel (2015), a teoria da semiótica de Peirce não é apresentada diretamente em suas referências, mas é possível identificar processos de significação e sentido presentes nas danças Kaingang ali analisadas. Entre as danças apresentadas pelo grupo indígena, a do tamanduá constitui uma das manifestações culturais apresentadas pelos Kaingang e utilizada em sua história como um ritual de guerra. O signo do tamanduá representa a força que é considerada por eles como uma qualidade essencial para a guerra, onde os mesmos expressam, a partir do ritual, movimentos corporais e expressivos.

É possível considerar, a partir desta manifestação, uma associação do signo (tamanduá) representando uma qualidade física (força) onde ambos são expressados em uma manifestação corporal (dança). Neste contexto, o próprio autor pontua que os movimentos presentes neste ritual demonstram o espírito guerreiro de ser Kaingang. Esse exemplo pontua bem o processo entre objeto, interpretante e representamen proposto por Peirce e referidos por Santaella (1982), Laruccia (2003), Betti (2007), Gomes-Da-Silva (2012) e Betti (2021). Também, verificou-se a importância da cultura no momento de produção de sentidos, a partir da semiótica, pois durante o estudo os autores pontuam a importância da presença de professores nativos para o ensino das danças Kaingang, considerando-se impossível que não nativos alcancem diretamente à cultura por meio dança, visto que as interpretações nunca serão como as dos nativos. Essa diferença de interpretação está diretamente relacionada à exposição do indivíduo com a cultura onde está inserido, corroborando com o que Betti (2021) apresenta em seu estudo quando cita a sua observação à praia do Campeche, afirmando a importância de que os signos estejam associados à realidade cultural dos indivíduos.

Em consulta a literatura, Marques (1997), Silva *et al.* (2012) e Bohrer, Dias e Fagundes (2018) pontuam a importância da dança como prática corporal que permite o desenvolvimento da linguagem corporal expressiva vinculada ao processo de significação.

Com base na revisão da literatura referente a dança escolar, diretamente associada à linguagem e suas formas de expressões e sentidos, sendo uma das práticas corporais capaz de desenvolver tais aspectos nos alunos, algumas questões surgem ao analisarmos os resultados apresentados por Sousa, Hunger e Caramaschi (2014) e Sousa e Hunger (2019), que mesmo sendo reconhecida por seus benefícios, a prática dançante continua ausente no dia a dia escolar, ficando restrita apenas a reprodução de coreografias associadas às datas comemorativas. Essa



limitada realidade envolve fatores associados a questões formativas e motivacionais entre professores, alunos e instituição, somada a preferência por outras práticas corporais e conteúdos da Educação Física Escolar. Importante considerar que ao analisarmos os estudos referentes a essa temática, existe um avanço no que diz respeito às metodologias e abordagens, mas perpetua a ausência dos conteúdos da dança no ambiente escolar (MARQUES, 1997; RINALDI; FERRI, 2007; SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2010; SILVA *et al.*, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão narrativa destaca a dança como prática corporal fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos na Educação Física Escolar, visto que possibilita a ampliação de visão e compressão de ser e estar no mundo a partir de experiências no processo de significação e sentido, respeitando as vivências associadas às diferentes realidades e histórias de vida.

Importante atentar para as possibilidades aqui propostas de ensino, a partir da teoria da semiótica e da educação intercultural, como estratégias de intervenção possíveis para o melhor ensino das práticas dançantes no contexto escolar.

Ousamos afirmar que em muitos momentos quando trabalhamos com a dança expressiva no contexto da Educação Física Escolar, utilizamos a semiótica de forma inconsciente, não percebida, pois ambas as práticas estão associadas a linguagem, a significação e aos sentidos, que de forma naturalizada em alguns aspectos ensinamos os movimentos buscando relações com o cotidiano das crianças, com os brinquedos cantados, com a palavra dançada, entre outros.

A ausência da dança no ambiente escolar ainda é uma realidade muito comum, sendo vinculada, exclusivamente, a apresentações coreográficas restritas às datas comemorativas. Torna-se importante atentar ao porquê dessa realidade e buscar formas de mudança dessas intervenções e aplicabilidades da dança para além do contexto das festividades, somando esforços entre profissionais da educação envolvidos com as práticas corporais no cuidado com a saúde e o bem-estar de estudantes.

Por fim, é importante que mais estudos sejam realizados para maior aprofundamento da temática e que sejam aplicadas metodologias para a prática da dança no contexto escolar de forma eficaz, respeitando os limites individuais dos estudantes, buscando atingir as potencialidades nas diversas e variadas possibilidades de movimentos em favor do processo de significação e construção dos sentidos na ação coletiva.



REFERÊNCIAS

BETTI, M. Educação Física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277093593>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BETTI, M. As três semióticas e a educação física como linguagem. **Conexões**, Campinas, v. 19, e021021, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/conex.v19i1.8661420>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BOARETTO, J. D.; PIMENTEL, G. G. A. Os Kaingang do Ivaí, suas danças e a educação intercultural. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 633-644, jul./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.51366>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BOHER, Y. S.; DIAS, R. G.; FAGUNDES, D. S. Dança como meio de treinamento funcional para o desenvolvimento psicomotor e social das crianças. **Repositório Institucional FAEMA**, 2018. Disponível em: <http://repositorio.faema.edu.br:8000/jspui/handle/123456789/2704>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

FERNANDES, T. M. S. *et al.* Semiótica e dança na Educação Infantil: um relato de experiência. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 21, n. 3, p.13-29, dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v21.n3.p.13-28>. Acesso em: 15 jul. 2022.

GOMES-DA-SILVA, E. **Movimento e educação infantil**: uma pesquisa-ação na perspectiva semiótica. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22112012-091328/pt-br.php>. Acesso em: 15 jul. 2022.

LARUCCIA, M. M. Semiótica: signo, objeto e interpretante. **Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 6, p. 44-52, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.22287/ag.v0i6.121>. Acesso em: 15 jul. 2022.

LEONARDO, P. G.; MACEDO, B. R. N.; ROSADAS, S. C. A dança como instrumento de mudança: Uma análise a partir do olhar do professor. **Faculdades Doctum de Serra**, dez. 2018. Disponível em: <http://dspace.doctum.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/1800>. Acesso em: 15 jul. 2022.

MAGALHÃES, M. C. A dança e sua característica sagrada. **Revista Eletrônica do Grupo PET**, a. I, n. 1, jan./dez. 2005.

MARQUES, I. A. Dançando na escola. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 20-27, jun. 1997. Disponível em: <http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/artigo3.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

MELO, D. P.; MELO, V. P. **Uma introdução à semiótica Peirceana**. 1ª. Ed. Paraná: Unicentro, 2015.



PEREIRA, S. R. C. *et al.* Dança na escola: desenvolvendo a emoção, a imaginação e o pensamento. **Revista Kinesis**, Porto Alegre, n. 25, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2316546410137>. Acesso em: 15 jul. 2022.

RINALDI, I. P. B.; FERRI, S. L. **A dança na educação física escolar e a metodologia crítico-superadora**. 2007. Disponível: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/238-4.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

SILVA, M. C. C. *et al.* A Importância da dança nas aulas de Educação Física – revisão sistemática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 11, n. 2, p. 38-54, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Rafaela-Liberali/publication/282133964>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SOUSA, N. C. P.; HUNGER, D. A. C. F. Ensino da dança na escola: enfrentamentos e barreiras a transpor. **Educación Física y Ciencia**, v. 21, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24215/23142561e070>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SOUSA, N. C. P.; HUNGER, D. A. C. F.; CARAMASCHI, S. A dança na escola: um sério problema a ser resolvido. **Motriz**, v. 16, n.2, p. 496-505, 2010.

SOUSA, N. C. P.; HUNGER, D. A. C. F.; CARAMASCHI, S. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n.3, p. 505-520, jul./set. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-55092014000300505>. Acesso em: 15 jul. 2022.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista de Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189130424009.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

CAPÍTULO 34

UM CATÁLOGO DOS CRITÉRIOS PARA RANQUEAMENTO INTERNACIONAL DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Taisa dos Santos Sodré
Rebeca Stefany Marinho da Cunha
Talita Primo do Nascimento
Keila Cruz Moreira
Paula Wabner Binfaré
Marcelo Henrique Carneiro Camilo
Helber Wagner da Silva

RESUMO

Instituições de ensino superior (IES) mundo afora têm direcionado políticas de internacionalização para constar nos *rankings* acadêmicos globais (RAG). Entretanto, os critérios de internacionalização nos RAG tendem a favorecer algumas IES em detrimento de outras, cujas iniciativas possuem focos diversificados e alto potencial. A variedade e a complexidade dos critérios desses RAG também dificultam ou impossibilitam a entrada de outras IES para os círculos, intencionalmente fechados, de suas políticas de internacionalização. Este trabalho oferece uma compreensão dos critérios de internacionalização em RAG, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios. Como resultados, foram catalogados 67 critérios diferentes, sendo 26 relacionados à gestão, 18 à pesquisa, 17 ao ensino, e 6 à extensão. A partir disso, cada critério foi posicionado em categorias para aprofundar as discussões e sensibilizar os RAG no sentido de dar visibilidade a IES nacionais relevantes.

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização, *Rankings* globais, Critérios de internacionalização, Cooperação transnacional.

INTRODUÇÃO

As instituições de ensino superior (IES) mundo afora têm se dedicado a conceber, elaborar, implementar e avaliar os resultados de políticas voltadas à internacionalização nas últimas décadas (HAZELKORN, 2021; JÖNS; HOYLER, 2013; MADDEN et al., 2018; ROBSON; WIHLBORG, 2019; ZAPP; LERCH, 2020). Ainda que inexista um consenso sobre a definição do que vem a ser a internacionalização, suas principais motivações, incluindo a cidadania global de estudantes, o acesso a fomento externo e parcerias internacionais, são relativamente bem compreendidas pela comunidade acadêmica (SEEBER et al., 2016; STALLIVIERI; STALLIVIERI, 2016). Para além disso, os desafios e as oportunidades vislumbradas para as próximas décadas do século XXI destacam a importância da internacionalização como uma forma das IES participarem ativamente da cooperação transnacional (CANIGLIA et al., 2017).



Em linhas gerais, a cooperação transnacional se apresenta como uma forma de favorecer a articulação de redes de conhecimento para o desenvolvimento de iniciativas voltadas à solução de problemas em escala global para o século XXI (GHARAWI; DAWES, 2010). Nesse sentido, as IES podem viabilizar a cooperação por diferentes vias. Para tanto, recomenda-se iniciativas de internacionalização, tais como a mobilidade internacional de envio e de recepção de estudantes, professores e pessoal técnico-administrativo, os projetos de ensino, pesquisa e extensão em colaboração internacional, a internacionalização em casa, dentre outras. Assim, as IES devem incorporar a internacionalização no seu fazer institucional, a partir de políticas de desenvolvimento educacional (DA SILVA et al., 2021).

No que se refere à avaliação internacional das políticas de desenvolvimento educacional, ela pode se dar por meio dos *rankings* acadêmicos globais (RAG) (JÖNS; HOYLER, 2013). Essencialmente, os RAG definem uma classificação comparada (i.e, um ranqueamento) das instituições de ensino. A existência deles tende a incentivar a competição entre IES (NUNES; FERNANDES, 2014), visto que, nos RAG, as instituições de ensino são listadas desde as mais relevantes (no topo do ranqueamento) até as menos relevantes, segundo um conjunto de *critérios de internacionalização*. Tais critérios se relacionam a aspectos inerentes ao fazer das IES, mas são definidos por e de acordo com a finalidade de cada RAG (VALMORBIDA; CARDOSO; ENSSLIN, 2015). Ainda que persistam argumentos contra e a favor dos RAG, o fato é que as IES mundo afora têm se movido no sentido de estar presentes, ou seja, visíveis, neles (CALDERÓN; FRANÇA, 2018).

No contexto do Brasil, Carvalho e Araújo (2020) reforçam que o desenvolvimento da internacionalização de uma instituição de ensino pode modificar todo o contexto acadêmico, agregando experiência e conhecimento para o currículo dos estudantes e ampliando o alcance dos resultados dos projetos. Sendo assim, especialmente as universidades e as IES da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) (BRASIL, 2008) têm procurado desenvolver suas políticas de internacionalização. É importante destacar que uma parte significativa da gestão da internacionalização ocorre no âmbito das Pró-Reitorias de Extensão (BORDIN et al., 2019), partindo do pressuposto de que a internacionalização favorece o desenvolvimento de atividades extensionistas não apenas para além dos muros das IES, mas dos limites geográficos do País.

Entretanto, os RAG, como apresentados atualmente, tendem a limitar a visibilidade de IES relevantes, como instituições *Vocational Education Training* (VET) (TRAN; DEMPSEY, 2017), do setor politécnico (PRATT, 1997) e da RFEPCT (foco deste estudo), as quais são



compreendidas como atores importantes no contexto da cooperação transnacional (PERINI; KÄMÄRÄINEN, 2018). Por um lado, como cada RAG aplica critérios de internacionalização específicos, então há uma tendência de invisibilizar aquelas IES cujas ações de internacionalização, isto é, as iniciativas que materializam a política de internacionalização, possuem focos diversificados em relação àqueles critérios restritos ao RAG. Por outro lado, existe uma dificuldade de compreensão dos variados critérios de internacionalização dos RAG por parte das IES que queiram aproximar sua política de internacionalização deles.

Diante disso, um dos motivos para o descompasso entre os RAG e as IES da RFEPCT reside no fato de que existe uma grande quantidade e diversidade de critérios de internacionalização aplicados pelos diferentes RAG. Dessa forma, uma compreensão mais refinada sobre tais critérios pode contribuir para favorecer as políticas de internacionalização nas IES da RFEPCT e no âmbito das universidades, já que tais instituições possuem interesse nos RAG. Em vista disso, este trabalho se propõe a oferecer uma melhor compreensão dos RAG e dos seus critérios de internacionalização, a partir do agrupamento dos RAG examinados e da catalogação dos critérios que aplicam.

O restante do documento está estruturado da seguinte forma. A próxima seção descreve e justifica o percurso metodológico aplicado na investigação. Em seguida, são apresentadas as principais contribuições do trabalho, bem como uma discussão dos resultados obtidos. Por fim, são apresentadas as conclusões e direções de pesquisa futura.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O trabalho tem características de natureza aplicada, visto que busca gerar conhecimento para uma aplicação prática em problemas reais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Também possui objetivos de caráter exploratório, já que proporciona maior familiaridade com a problemática a fim de torná-la mais explícita (LAVILLE; DIONNE, 1999). Os procedimentos relacionados à pesquisa exploratória caracterizam-se por serem de natureza bibliográfica e documental, a partir da leitura, revisão crítica e fichamento bibliográfico de artigos científicos, bem como em documentos institucionais relacionados à RFEPCT. Para tanto, foram buscados artigos científicos revisados por pares publicados em bases científicas, usando as seguintes expressões de busca: “internacionalização”, “internacionalização de instituições de ensino superior” e “*ranking* acadêmico global”, bem como suas respectivas traduções para a língua inglesa.



A pesquisa exploratória permitiu a coleta de dados sobre os RAG e seus respectivos critérios de internacionalização. Para realizar as análises sobre esses dados, utilizou-se ferramentas estatísticas que permitiram a formulação de tabelas e gráficos relacionados à caracterização dos RAG examinados. Essa pesquisa foi concebida e desenvolvida tendo a interdisciplinaridade como um aspecto fundamental, haja vista que o tema requer a articulação de diferentes visões. Sendo assim, buscou-se incorporar os pontos de vista atinentes às áreas de Comércio Exterior, Turismo e Tecnologia da Informação, a quais têm sido fortemente ligadas aos interesses da cooperação transnacional, bem como as áreas de Educação e Línguas Estrangeiras, que representam áreas fundamentais na investigação relacionada à internacionalização em IES.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa exploratória resultou na identificação de 18 (dezoito) RAG. Esse conjunto de RAG foi examinado sobretudo na perspectiva de aprofundar as análises dos critérios de internacionalização que eles aplicam. Os RAG examinados foram os seguintes: *Academic Ranking of World Universities (ARWU)*, *World University Rankings - Times Higher Education (THE)*, *Webometrics Ranking of World Universities (WEBOMETRICS)*, *CWTS Leiden Ranking*, *Scimago Institutions Rankings (SIR)*, *CHE Excellence Ranking*, *World University Rankings - Quacquarelli Symonds (QS)*, *European Multidimensional University Ranking System (U-MULTIRANK)*, *Australia Committee (AVCC)*, *Asia's Best Universities Ranking*, *German Universities Excellence Initiative*, *Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities*, *International Champions League of Research Institutions*, *Spanish I-UGR Rankings*, *Lombardi Program on Measuring University Performance*, *Shanghai Ranking*, *National Taiwan University Ranking* e *Ranking Universitário da Folha (RUF)*.

A partir do exame minucioso de tais RAG, este trabalho apresenta as seguintes contribuições principais: i) uma categorização dos RAG em aspectos relacionados à sua motivação, ao nível educacional e à área geográfica de atuação; e ii) uma catalogação dos critérios de internacionalização aplicados pelos RAG examinados. As subseções a seguir detalham tais contribuições.

CATEGORIZAÇÃO DOS RAG

A primeira contribuição deste trabalho corresponde a um agrupamento dos RAG em torno de três categorias, as quais foram elaboradas a partir da motivação, do nível educacional e da área geográfica de atuação dos RAG examinados. O propósito desse agrupamento é



compreender como os RAG pretendem estabelecer uma classificação das IES. Cada categoria foi subdividida em grupos específicos para oferecer melhor compreensão de cada uma delas.

A primeira categoria remete à motivação (M) dos RAG em classificar as IES, subdividindo-se em três grupos: globalização (M.1), *status* (M.2) e reputação (M.3). A segunda categoria corresponde ao nível educacional (NE) em que o RAG atua, subdividindo-se nos seguintes grupos: ensino médio (NE.1), graduação (NE.2) e pós-graduação (NE.3). A terceira categoria representa a área geográfica (A) de atuação dos RAG, que abrange três grupos: nacional (A.1), intra-nacional (A.2) e internacional (A.3). A Tabela 1 sumariza a categorização dos RAG examinados.

Tabela 1: Categorização dos RAG.

Categoria	Subgrupo da categoria	Percentual de RAG (por subgrupo)
Motivação (M)	M.1: Globalização	88%
	M.2: <i>Status</i>	72%
	M.3: Reputação	52%
Nível educacional (NE)	NE.1: Ensino médio	N/A
	NE.2: Graduação	88%
	NE.3: Pós-graduação	48%
Área geográfica (A)	A.1: Nacional	20%
	A.2: Intra-nacional	27%
	A.3: Internacional	68%

Fonte: Autoria própria, 2022.

A partir da visualização da Tabela 1, é possível compreender melhor a motivação dos RAG. Cerca de 52% deles pretendem medir a reputação internacional das IES, 72% buscam destacar o *status* (posição de destaque perante outros) das IES e 88% dos RAG têm a globalização como principal motivo para a divulgação da sua classificação. Convém destacar que os resultados somam mais de 100% porque parte dos RAG possuem motivações vinculadas a mais de um grupo.

Sobre o nível educacional, nota-se que 88% dos RAG focam em aspectos do ensino ao nível de graduação e que 48% se voltam às instituições que promovem a pós-graduação. Esse resultado é coerente porque uma parcela significativa dos critérios de internacionalização nos RAG está vinculada à pesquisa científica, que tradicionalmente é promovida por universidades e nos programas de graduação e pós-graduação. Um aspecto importante a ser destacado é que



nenhum RAG possui foco em instituições de ensino médio. Isso confirma o descompasso entre os RAG e as instituições de ensino da RFEPCCT, que também ofertam cursos de nível superior e possuem interesse na internacionalização (DA SILVA; MOREIRA; CARNEIRO CAMILO, 2019). Trata-se, portanto, de uma lacuna a ser explorada tanto pelos RAG quanto pelas instituições de ensino da RFEPCCT.

No que se refere à categoria de área geográfica, observa-se que 20% são RAG nacionais, já que classificam as IES do seu país de origem. Já 27% dos RAG estão no grupo de intranacionais, pois são RAG estrangeiros que atuam no país. Além disso, 68% dos RAG atuam em âmbito internacional.

CATALOGAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Como segunda contribuição deste trabalho, apresenta-se uma catalogação dos critérios de internacionalização nos RAG examinados, com vistas a identificar os critérios mais (e menos) valorizados. Uma das principais dificuldades observadas nesse processo de catalogação foi que a documentação dos RAG deixa de apresentar uma definição precisa e uma justificativa para cada critério de internacionalização que aplica. Por isso, é possível perceber que existem critérios cujos significados são afins, mas que estão descritos de forma diferente. Por exemplo, "trabalhos acadêmicos publicados" e "artigos científicos publicados em anais de eventos" são dois textos diferentes encontrados em RAG diferentes, mas que essencialmente possuem o mesmo significado. Em situações assim, considerou-se que esses dois textos correspondem a 1 (um) critério de internacionalização, pois o foco foi no significado de cada critério em vez do texto que o descreve.

Como resultado, foram catalogados 67 (sessenta e sete) critérios de internacionalização diferentes nos RAG examinados. No sentido de obter uma melhor compreensão desse conjunto vasto de critérios, foi definida uma classificação deles em quatro categorias, denominadas de *gestão*, *ensino*, *pesquisa* e *extensão*, em sintonia com as dimensões da estrutura organizacional das instituições de ensino da RFEPCCT e das outras IES brasileiras. A partir disso, cada critério de internacionalização foi posicionado na sua respectiva categoria para permitir uma análise mais compreensiva de cada um deles.

Na categoria *gestão*, foram identificados aqueles critérios de internacionalização nos RAG vinculados a aspectos de administração da IES. Dentre eles, catalogou-se a dedicação exclusiva de professores, o percentual de doutores, a quantidade de mestres, a relação entre a quantidade de estudantes e de professores, a relação entre a quantidade de estudantes e pessoal



técnico-administrativo (*staff*), a quantidade de estudantes em pós-graduação, o desempenho acadêmico *per capita*, a visibilidade da IES na *web*, a média de avaliação dos cursos ofertados, o investimento financeiro em pesquisa e em capital humano (professores e estudantes), largura de banda de Internet na IES, a existência de laboratórios de Informática, dentre outros critérios.

No total, foram catalogados 26 (vinte e seis) critérios diferentes relacionados à gestão acadêmica da IES, os quais estão vinculados a professores, estudantes, visibilidade e financiamento. Essa quantidade significativa de critérios de internacionalização relacionados à gestão institucional reforça a compreensão de que as IES interessadas na internacionalização devem refletir no sentido de direcionar investimentos em capital humano e em custeio. Ainda que a presença nos RAG seja um objetivo com menor prioridade, esse dado aponta para um investimento suficiente para oferecer as condições de desenvolvimento de ações efetivas de internacionalização na IES.

Já a categoria *ensino* identifica os critérios de internacionalização nos RAG relacionados ao fazer acadêmico da IES. Nessa categoria, foram identificados critérios de internacionalização, tais como projeto pedagógico, orientação de estudantes, habilidades de estudantes pré-curso, permanência e êxito na graduação, retenção nos cursos, liderança científica, pensamento crítico, oportunidades de ampliação da formação, quantidade de ganhadores de prêmio Nobel, quantidade de ganhadores de medalha Fields, quantidade de participantes no prêmio Marie Curie, dentre outros. Ao todo, foram catalogados 17 (dezessete) critérios de internacionalização relacionados ao ensino, estando agrupados em torno do acompanhamento e da formação de estudantes, para além de prêmios internacionais conquistados.

A categoria *pesquisa* agrupa critérios de internacionalização dos RAG voltados à pesquisa científica desenvolvida nas IES. Dentre eles, destaca-se a alta qualidade nos trabalhos publicados, quantidade de trabalhos abertos (*open access*), quantidade de publicações em eventos, quantidade de publicações no último ano, quantidade de livros publicados, fator altimétrico das publicações, quantidade de citações nas revistas Nature e Science, percentual de citações por artigo, quantidade de citações nos últimos dois anos e quantidade de patentes registradas. Essa categoria abrange 18 (dezoito) critérios diferentes nos RAG, especialmente relacionados a publicações científicas.

Por fim, mas não menos importante, a categoria *extensão* engloba os critérios relacionados ao trabalho de relação das IES com a comunidade externa. Nessa categoria,



observou-se a quantidade de egressos na condição de *Chief Executive Officer* (CEO) de empresas, reputação do empregador, taxa de empregabilidade de egressos, valor médio do primeiro salário do egresso e satisfação no trabalho. Ao todo, foram identificados 06 (seis) critérios diferentes no RAG, especialmente voltados ao mundo do trabalho.

Essa análise da categoria *extensão* nos RAG aponta lacunas relevantes, pois revela que os RAG deixam de pontuar ações de internacionalização importantes no contexto das IES da RFEPCT, tais como a oferta de cursos de formação inicial e continuada em idiomas estrangeiros para as comunidades interna e/ou externa, a contratação de estudantes como estagiários ou aprendizes nas empresas, a oferta de cursos de formação continuada aos funcionários das empresas parceiras, a promoção de ações de engajamento comunitário de estudantes, dentre outras ações. Sendo assim, compreende-se que essa lacuna tende a limitar o alcance dos RAG e a favorecer a hegemonia acadêmica global, sobretudo pelas IES anglo-americanas (JÖNS; HOYLER, 2013). A Tabela 2 resume a catalogação dos critérios de internacionalização presentes nos RAG examinados.

Tabela 2: Catalogação dos critérios de internacionalização nos RAG.

Categoria	Descrição	Qtd. de critérios nos RAG
Gestão	Critérios de internacionalização vinculados a aspectos de administração da IES	26
Ensino	Critérios de internacionalização relacionados ao fazer acadêmico da IES	17
Pesquisa	Critérios de internacionalização relacionados à pesquisa científica desenvolvida nas IES	18
Extensão	Critérios relacionados à relação das IES com a comunidade externa	06

Fonte: Autoria própria, 2022.

Percebe-se ainda que alguns critérios estão mais presentes em diferentes RAG. Desses, é possível citar como exemplos o percentual de doutores, o investimento financeiro por professor, a quantidade de trabalhos acadêmicos publicados, a quantidade de citações em bases reconhecidas, a taxa de empregabilidade de egressos, a rede de colaboração internacional e o percentual de colaboradores estrangeiros. Critérios, como desempenho acadêmico *per capita*, média de avaliação dos cursos, recursos didático-pedagógicos, habilidades de alunos pré-curso, pensamento crítico, quantidade de citações nos últimos 2 anos, critérios sociais e orientação internacional, são menos aplicados pela maioria dos RAG. Nesse contexto, interpreta-se que a frequência em que os critérios são mais ou menos presentes revela como os RAG valorizam, respectivamente, mais ou menos cada critério.



CONCLUSÃO

Este trabalho oferece uma compreensão mais assertiva sobre os RAG e suas limitações no escopo da avaliação das políticas de internacionalização das IES da RFEPCT. A partir da análise de 18 (dezoito) RAG examinados, foi definida uma classificação em três categorias relacionadas à motivação, ao nível educacional e à área geográfica de atuação dos RAG, as quais são subdivididas em grupos específicos. Essa classificação permite compreender que 88% dos RAG têm a globalização como principal motivo para a divulgação da sua classificação, 88% deles possuem foco na avaliação ao nível de graduação nas IES e 67% possuem abrangência internacional.

Além disso, identificou-se que os RAG examinados aplicam 67 (sessenta e sete) critérios de internacionalização diferentes. Diante dessa diversidade de critérios, foi elaborada uma catalogação dos critérios de internacionalização nos RAG em quatro categorias, associadas à gestão, ao ensino, à pesquisa e à extensão, em sintonia com as dimensões da estrutura organizacional das instituições de ensino da RFEPCT e das universidades brasileiras. É possível observar que a maior parte dos critérios estão relacionados à gestão acadêmica (26), seguidos da pesquisa (18), do ensino (17) e da extensão (06). A partir disso, cada critério de internacionalização foi posicionado na sua respectiva categoria para permitir uma análise mais compreensiva de cada um deles.

Como trabalhos futuros, pretende-se aprofundar a discussão na perspectiva de favorecer uma maior visibilização das IES da RFEPCT nos RAG. Esse objetivo está alinhado aos interesses das IES na ampliação de suas redes de colaboração internacional. Sendo assim, vislumbra-se propor um conjunto de critérios de internacionalização para RAG e discutir formas de implementá-los nas IES da RFEPCT, como um estudo de caso.

REFERÊNCIAS

BORDIN, T. M. et al. A internacionalização da Rede Federal de Educação Tecnológica: uma abordagem sobre a estrutura administrativa. **Práticas em Gestão Pública Universitária**, v. 3, n. 1, p. 58–74, 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.**



CALDERÓN, A. I.; FRANÇA, C. M. Os rankings acadêmicos da educação superior: apontamentos no campo da avaliação educacional. **Avaliação da Educação: referências para uma primeira conversa. São Carlos: Ed. Universidade de São Carlos**, p. 95–114, 2018.

CANIGLIA, G. et al. Transnational collaboration for sustainability in higher education: Lessons from a systematic review. **Journal of cleaner production**, v. 168, p. 764–779, 2017.

DA SILVA, H. W.; MOREIRA, K. C.; CARNEIRO CAMILO, M. H. Internacionalização do IFRN: da política institucional à prática no campus. In: TABOSA, W. A. F. (Ed.). **IFRN, 10 anos de criação em mais de um século de história**. Natal: Editora IFRN, 2019. p. 464–476.

DA SILVA, L. DE Q. et al. Políticas internas de internacionalização do ensino superior. **Educação**, v. 44, n. 1, p. e33068–e33068, 2021.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. [s.l.] Plageder, 2009.

GHARAWI, M.; DAWES, S. **Conceptualizing knowledge and information sharing in transnational knowledge networks**. Proceedings of the 4th International Conference on Theory and Practice of Electronic Governance. **Anais...**2010.

HAZELKORN, E. Are Rankings (Still) Fit for Purpose? In: **The Promise of Higher Education**. [s.l.] Springer, Cham, 2021. p. 293–299.

JÖNS, H.; HOYLER, M. Global geographies of higher education: The perspective of world university rankings. **Geoforum**, v. 46, p. 45–59, 2013.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber. **Belo Horizonte: UFMG**, v. 340, p. 1990, 1999.

MADDEN, A. D. et al. The relationship between students' subject preferences and their information behaviour. **Journal of Documentation**, 2018.

NUNES, E.; FERNANDES, I. Rankings internacionais: a irresistível polêmica em torno de seus sentidos e metodologias. **Revista Ensino Superior**, v. 12, 2014.

PERINI, M.; KÄMÄRÄINEN, P. Book review: Internationalization in vocational education and training. **International journal for research in vocational education and training**, v. 5, n. 1, p. 77–81, 2018.

PRATT, J. **The Polytechnic Experiment: 1965-1992**. [s.l.] ERIC, 1997.

ROBSON, S.; WIHLBORG, M. **Internationalisation of higher education: Impacts, challenges and future possibilities** European Educational Research Journal SAGE Publications Sage UK: London, England, , 2019.

SEEBER, M. et al. Why do higher education institutions internationalize? An investigation of the multilevel determinants of internationalization rationales. **Higher education**, v. 72, n. 5, p. 685–702, 2016.

STALLIVIERI, L.; STALLIVIERI, L. Estratégias para internacionalização do currículo: do discurso à prática. **Internacionalização do currículo: educação-interculturalidade-cidadania global. Campinas: Pontes Editores**, p. 157–177, 2016.



TRAN, L. T.; DEMPSEY, K. Internationalization in VET: An overview. **Internationalization in Vocational Education and Training**, p. 1–15, 2017.

VALMORBIDA, S. M. I.; CARDOSO, T. L.; ENSSLIN, S. R. Rankings universitários: análise dos indicadores utilizados. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 10, n. 2, 2015.

ZAPP, M.; LERCH, J. C. Imagining the world: Conceptions and determinants of internationalization in higher education curricula worldwide. **Sociology of Education**, v. 93, n. 4, p. 372–392, 2020.

CAPÍTULO 35

O USO DAS TDIC'S NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Iara Garcia Pinto
Leci Lessa De Carvalho

RESUMO

Com a propagação do Coronavírus, as atividades escolares presenciais foram modificadas e a educação no Brasil e no mundo avançou para o cyberspaço a partir da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação- TDIC'S. Durante este período, no Brasil, ocorreu a percepção a nível nacional da dificuldade dos professores na utilização das tecnologias digitais, cenário este já evidente por diversos levantamentos realizados no país. Deste modo o presente artigo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa de análise documental e bibliográfica, com o objetivo de analisar o cenário da formação de professores para o uso das TDIC's, antes e depois da pandemia do Coronavírus.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Ensino Remoto Emergencial; O uso das TDIC'S na educação.

INTRODUÇÃO

O isolamento social causado pelo Coronavírus ocasionou em todos os níveis de educação a reorganização das atividades presenciais realizadas por Instituições de ensino – IES em todo o país, com isso as ações pedagógicas destas instituições foram modificadas para atender as demandas desta nova realidade. Com a suspensão das atividades presenciais e a implementação do ensino remoto emergencial, inúmeras mudanças significativas foram enfrentadas por professores e alunos em todo o Brasil, e diante deste cenário, a formação de professores para o uso das TDIC'S ganhou destaque pelo grande quantitativo de professores que não possuíam a formação necessária para o desenvolvimento de atividades remotas, a partir da utilização de aplicativos, computadores e outros dispositivos e recursos digitais.

Este cenário foi explicitado pela pesquisa do instituto península, que entrevistou professores ao redor do Brasil em 2020 e 2021, e concluiu que mais de 80% dos professores do país não se sentiam preparados para as atividades remotas. Em consonância com estes dados, a pesquisa TIC Educação 2019 (CETIC.BR, 2020), analisou que mais de 50% dos professores do ensino básico no Brasil não possuíam conhecimentos suficientes para inserir o uso de tecnologias em suas aulas, mostrando assim que a falta de uma formação continuada abrangente aos docentes do país é uma realidade desde antes da pandemia.



A falta de um curso específico sobre o uso de tecnologias em atividades de ensino e de aprendizagem foi citada por 59% dos professores de escolas públicas urbanas e por 29% dos professores de escolas particulares como uma dificuldade no uso pedagógico desses recursos com os alunos. Em 2019, apenas 33% dos docentes haviam realizado um curso de formação continuada sobre o tema (CETIC.BR, p 06).

Portanto, o objetivo deste trabalho é analisar dados, pesquisas e documentos que destaquem a realização de cursos de formação de professores para o uso das TDIC'S em todo o país, antes e depois da pandemia.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se baseia em uma abordagem qualitativa, de acordo com a visão de Minayo (2001), explorando e descrevendo fenômenos atuais a partir do contexto de uma realidade. Para o desenvolvimento do trabalho em questão, foi utilizado o modelo de pesquisa de análise documental e bibliográfica, baseando-se nos estudos de Moran, Masetto, Behrens (2000), Cunha (2018), Barreto (2015), Baptaglin, Rossetto e Bolzan (2014) e na pesquisa realizada pelo Instituto Península (2020), na pesquisa TIC Educação 2019 (CETIC.BR, 2020) e nos documentos oficiais disponibilizados pelo MEC como o Relatório de Atividades: Ações do MEC em Resposta à Pandemia de Covid-19, que analisam a implementação das TDIC'S na educação e a formação de professores.

O USO DAS TDIC'S NO AMBIENTE ESCOLAR

De acordo com os acontecimentos que ocorreram no meio educacional durante o período pandêmico, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC's dentro das escolas se tornou um destaque no cenário nacional. Nas palavras de Moran, Masetto, Behrens (2012), “[...]o uso das tecnologias digitais não é valorizado com o intuito de tornar o processo de ensino- aprendizagem mais eficiente e mais eficaz”, sendo estes recursos utilizados nos moldes do ensino tradicional.

Para Cunha (2018), a pratica docente existente no país ainda segue os mesmos moldes de 300 anos atras, mesmo com a inserção das TDIC'S no contexto escolar.

Ainda se convive com práticas cotidianas que confirmam essa realidade: avaliações que exigem “decoreba”; repetições de incansáveis exercícios de fixação da aprendizagem de forma mecânica; aulas expositivas com uma única metodologia de ensino; uso de power points – que sucederam as lâminas de retroprojeter e os slides – com conteúdo tácito para os alunos copiarem e memorizarem; punição objetiva ou simbólica de todas as manifestações que discordem da palavra do professor; inibição da partilha do conhecimento e de tantas outras manifestações tão comuns no cenário acadêmico(CUNHA, 2018. p 02).

Para Moran, Masetto, Behrens (2000) este cenário no qual as tecnologias não são amplamente utilizadas acontece devido a utilização de técnicas e práticas educacionais herdadas



do século XIX. Nesse período, os alunos tinham que responder questões e atividades de acordo com a visão esperada pelo professor, sendo este cenário visto ainda nos dias atuais, onde o ato de ensinar é apenas uma “decoreba” pensando apenas na resolução de questões do Exame Nacional do Ensino Médio ou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DAS TDICS

De acordo com Baptaglin, Rossetto e Bolzan (2014) a formação continuada seria a “[...] formação que acontece ao longo da trajetória profissional do professor que busca estar sempre aprendendo e reaprendendo de modo a contribuir para o seu constante desenvolvimento profissional”. Com o cenário nacional de uma educação descentralizada em que os Estados e Municípios têm autonomia sobre as ações educacionais, os cursos de formação continuada para os professores vinculados a escolas públicas são ofertados em parcerias com diversos núcleos de formação como a Universidade Aberta do Brasil- UAB, o Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE e o Núcleo De Informática Educativa – NIED.

Entretanto, apesar desta formação continuada existir em escala nacional, a maioria dos cursos de formação continuada para o uso das TDIC’S ainda ocorre de maneira tradicional como é explicitado por Barreto (2015).

A maior parte dessa formação é ainda feita em moldes tradicionais: palestras, seminários, cursos de curta duração, ou seja, representa uma oferta fragmentada que não traz evidências sobre sua capacidade de mudar as práticas docentes. Ela contribui para afinar o discurso dos professores, servindo para sedimentar um ideário comum, mas a mudança das práticas educativas requer outras estratégias e demanda um tempo para consolidar-se que não é aquele da duração dos cursos. Mesmo quando os professores se convencem de que devem introduzir alterações em sua maneira de atuar, frequentemente têm dúvidas e sentem dificuldade de aplicar os princípios propostos nos contextos em que trabalham. A falta de acompanhamento após o período de formação interrompe a interlocução iniciada no curso (BARRETO, 2015, p 696)

Em concordância com este cenário de formação continuada, a falta de preparação dos professores com o uso das mídias e recursos tecnológicos ficou visível nos primeiros momentos da pandemia. O isolamento social para as instituições de ensino do país teve seu início em meados do mês de março de 2020, Contudo só no final de maio e início de junho é que as escolas particulares iniciaram o desenvolvimento de atividades online, através de plataformas digitais e das aulas síncronas ocorrendo de forma remota, enquanto que as instituições de ensino públicas, mesmo já tendo leis legalizando seu retorno emergencial de forma remota, ainda buscavam estratégias e meios para a implementação desta nova realidade. Sendo assim apenas entre os meses de julho e agosto que algumas ações efetivas das escolas e universidades públicas brasileiras começaram a ser desenvolvidas através de recursos digitais como o



WhatsApp, Google Meet ou Zoom, canais de TV ou rádios e a criação de salas de aulas em plataformas digitais.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA

A formação continuada é parte fundamental para a progressão na carreira dos profissionais da educação, principalmente os professores. Portanto é essencial pensar na qualidade dessas formações, visto que é a partir destes cursos que os professores refletirão suas práticas didáticas, analisando e autoavaliando seus métodos.

Entretanto não foi isso que observou –se nesse momento atípico para educação, pois menos de 20% dos professores se sentem preparados para o ensino emergencial remoto. Os dados do Instituto Península nos informam que:

O fato de que a maioria dos professores brasileiros não se sente preparada para o ensino à distância está ligado a outro dado descoberto pela pesquisa: 88% deles afirmaram que nunca tinham dado aula de forma virtual antes da pandemia. No entanto, com seis semanas de isolamento, a realidade mudou quase nada devido à pouca oferta de treinamento e apoio das instituições e redes de ensino: 55% não tiveram qualquer suporte ou capacitação durante o isolamento social para ensinar fora do ambiente físico da escola. Os professores se sentem despreparados para o ensino virtual, mas o interesse é latente: 75% gostariam, sim, de receber apoio e treinamento neste sentido. (Instituto Península, 2020, s/p)

Além do aprendizado cognitivo nesse período tão incerto e conturbado outros fatores que deveriam ser levados em considerações seriam as questões emocionais e financeiras do educador. Sendo visto em reportagens e relatos de docentes, uma realidade na qual os professores tiveram iniciativas próprias para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre este cenário, consta no Relatório de Atividade do Ministério da Educação-MEC, a oferta de cursos de formação continuada com toda a carga horária online e gratuita durante o período pandêmico, a fim de auxiliar os professores na utilização das TDIC'S.

A formação continuada constitui um pilar para a atuação dos profissionais da educação. Assim, a Secretaria de Educação Básica tem ofertado cursos 100% on-line, gratuitos, no ambiente virtual de aprendizagem Avamec, já tendo certificado mais de 272 mil profissionais. Atualmente, cerca de 201 mil profissionais estão ativos, fazendo cursos nesse ambiente virtual. Essas formações contemplam, prioritariamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o uso pedagógico das tecnologias. (BRASIL, 2021).

Contudo, o que se observou no momento do isolamento social, foi que Estados e Municípios buscavam, de forma isolada, estratégias e recursos para iniciarem seus atendimentos educacionais remotamente. Como por exemplo, o Estado de Minas Gerais que criou o Plano de Estudos Tutorados (PET) e o aplicativo Conexão Escola 2.0 para que os alunos



pudessem postar as atividades do Plano e os professores avaliassem a atividade postada, no intuito de dar a nota e validar a frequência do aluno. Além disso, foram criados um Guia de Orientação e uma Plataforma Virtual de Aprendizagem, onde os educadores encontram cursos para que eles possam aprender, utilizar e entender esse e outros recursos digitais.

No que se refere ao processo de formação e desenvolvimento profissional dos educadores, muitos avanços foram conquistados com potencial capaz de promover a formação de um grande número de servidores, rompendo fronteiras geográficas, barreiras do tempo e do espaço e alcançando públicos diversos. A Secretaria de Estado de Educação, por meio da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, criou um link para a Plataforma Virtual de Aprendizagem, <http://eadformacao.educacao.mg.gov.br>. Em nossa plataforma, atualmente, já se encontram vários cursos em andamento e inscrições abertas dos quais poderá acompanhar as próximas ofertas. Apresentamos ainda, este Guia de Orientação das Formações, onde será possível identificar formações disponíveis, períodos de ofertas, bem como orientá-lo, segundo a trilha que você se encontra, qual seria a sequência mais indicada para dar continuidade aos seus estudos, por meio de nosso ambiente EAD. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2020, s/p)

Independente da união entre os órgãos governamentais, ou de como, onde e quem vai ou deveria oferecer a formação do profissional da educação, deve-se lembrar que a formação continuada é o momento que o professor pode tirar suas dúvidas, trocar experiências e compartilhar seus anseios, com o intuito de buscar junto a equipe pedagógica e os demais professores soluções para seus questionamentos e assim aperfeiçoar seus conhecimentos.

Portanto o cenário de isolamento social e a inserção do ensino remoto emergencial no cotidiano escolar do país explicitaram inúmeras barreiras para o pleno desenvolvimento e utilização das TDIC'S no processo de ensino e aprendizagem, entre eles a formação de professores para a plena utilização destes recursos, formação esta que é ofertada em todo o território nacional, sendo assim necessária uma atenção dos Estados, Municípios e do Governo Federal para esta realidade.

CONCLUSÃO

A utilização das TDIC'S no âmbito educacional possibilita a renovação das metodologias e das ferramentas utilizadas no dia a dia escolar, contribuindo para um ensino mais dinâmico, inovador e cada vez mais próximo da realidade atual globalizada. Visando estes benefícios, diversas ações do governo foram desenvolvidas para a inserção das TDIC'S na realidade das escolas públicas.

Entretanto, com a instalação dos laboratórios de informática nas instituições de ensino de todo o país, surgiram dificuldades referentes à utilização destes espaços, como a falta de cursos de qualificação que abrangessem a utilização das TDIC'S na educação, voltados para



professores das instituições. Com o passar do tempo, cada vez mais estas barreiras se tornaram presentes no cotidiano escolar, sendo evidenciadas no cenário atual da pandemia do coronavírus. Portanto, a utilização das TDIC'S em sala de aula e a formação continuada de professores para a sua utilização perpassam inúmeras questões sociais, políticas, culturais e econômicas sendo necessário uma reforma completa do cenário educacional nacional para contornar esta situação, caso contrário, as escolas do país estarão cheias de recursos tecnológicos, porém sem utilização.

REFERÊNCIAS

BAPTAGLIN, L. A.; ROSSETO, G. A. R. da S.; BOLZAN, D. P. V. **Professores em formação continuada: narrativas da atividade docente de estudo e a aprendizagem da docência.** Revista Educação, Santa Maria, v. 39, n.2,p.415-426, maio/ago. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/6428>> Acesso em: 07 nov. 2021.

BARRETTO, E. S. de S. **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 20 n. 62 jul.-set. 2015.

BRASIL. **Relatório de Atividades: Ações do MEC em Resposta à Pandemia de Covid-19.** 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=183641-ebook&category_slug=2020&Itemid=30192> Acesso em : 07 nov.2021.

CETIC.BR. **Resumo Executivo Pesquisa Tic Educação 2019.** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020, 8p. Disponível em: <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090925/resumo_executivo_tic_edu_2019.pdf>. Acesso em 05 nov. 2021.

CUNHA, M. I. da. **Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção.** Revista Educação (PUCRS ONLINE), v. 41, p. 6-11, 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725>. Acesso em: 05 nov. 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Relatório de pesquisa: sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil.** 2020. São Paulo: Instituto Península, 2020. Disponível em: <<https://www.institutopeninsula.org.br/em-quarentena-83-dos-professores-ainda-se-sentem-despreparados-para-ensino-virtual-2/>>; Acesso em: 5 de nov. de 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, 80p.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papyrus, 2000.



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Estude em casa, 2020. Disponível em:< <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/guia-de-orientação/>>. Acesso em:10 nov. 2021.

CAPÍTULO 36

ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Bruna Grazielle Correa Machado
Jackeline de Araujo Barreto Pessanha
Leandro de Andrade Gonçalves
Marciano de Carvalho Batista

RESUMO

Ser alfabetizado implica em autonomia para o aluno, fazendo com que ele seja protagonista na sua busca pelo conhecimento e torna-o um ator social importante, crítico e participativo dos rumos da sociedade onde vive. Para que essa inserção social aconteça é fundamental que o processo de alfabetização e letramento aconteça de forma coerente, com qualidade nos conteúdos ministrados. Essas e outras reflexões são questões que serão tratadas neste artigo. Este artigo tem como objetivo geral tratar sobre as questões envolvendo a alfabetização e o letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Em seus objetivos específicos, questões fundamentais sobre a importância de alfabetizar e letrar na sala de aula; abordar os caminhos a serem percorridos pelo alfabetizador; enfatizar a importância da formação continuada como determinante da qualidade do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Autonomia.

INTRODUÇÃO

Saber ler e escrever abre um leque de oportunidades para o aluno, tornando-o, inclusive, protagonista na busca pelo conhecimento, apto a interagir na sociedade, participando ativamente de seus rumos e, como é tendência nos tempos atuais, para que o aluno possa ressignificar sua aprendizagem, e a partir daí, poder refletir a respeito dos seus conhecimentos, e ao mesmo tempo, promovendo a construção de novos saberes. Este artigo tem como objetivo promover uma reflexão sobre essas e outras questões importantes para o aluno, tratando sobre a alfabetização na perspectiva do letramento.

Serão tratadas questões envolvendo a alfabetização e o letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A discussão proposta é muito relevante, pois, nesta fase escolar, o aluno está aprendendo e ressignificando seus conhecimentos prévios, preparando as bases que determinarão seu futuro como estudante. Com objetivos específicos, serão abordadas questões fundamentais sobre a importância de alfabetizar e letrar na sala de aula; abordar os caminhos a serem percorridos pelo alfabetizador; enfatizar a importância da formação continuada como determinante da qualidade do ensino.



REFERENCIAL TEÓRICO

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM BREVE CONTEXTO

Nas palavras de Barbosa (2013), define-se as práticas pedagógicas a uma condição social, cultural e histórica. Segundo os anseios sociais que surgem embasados no depositário de conhecimento disponível, tratando-se de um acervo que enseja a elaboração de uma nova teoria, que possa legitimar a prática pedagógica necessária, conforme a realidade do contexto social onde se encontra os sujeitos. Desse modo se sucede com a alfabetização. Sua compreensão passou por modificações importantes com o decorrer do tempo, incidindo em novas teorias, pesquisas e metodologias adequando-se às necessidades da comunidade escolar e à clientela que está sendo atendida.

Regressando no tempo, com relação à alfabetização, o ano de 1789, no século XVIII, constitui o marco fundamental da parceria entre a alfabetização e a escola, mesmo que, muitos anos depois, em 1990, essa parceria de fato se efetivou, atravessando por muitos anos transformações, insucessos e sucessos para amadurecer um processo democrático de conhecimento e acesso à educação.

Para isso, foi necessário superar a mecanização da alfabetização, fazendo dela instrumento efetivo de conhecimento, passando a ministrar ao mesmo tempo os mecanismos básicos de leitura e escrita, conforme Kramer (2010). Sendo assim, teve início a defesa de um conceito mais amplo de alfabetização que, tinha como justificativa primordial, o domínio pleno da leitura e da escrita, possibilitando inserir o aluno em um mundo repleto de informação, podendo acessar os conhecimentos históricos e sociais que se produziam de novos conhecimentos. Assim, nas palavras de Kramer (2010), verifica-se que o fato de saber ler e escrever implica na disposição de um instrumento importante de acesso aos conhecimentos da língua portuguesa, da Matemática, das Ciências, da História, entre tantas outras disciplinas, além da habilidade de expressão e de entendimento do contexto social e físico.

Nesse sentido, Soares (1985), citada por Kramer (2010), afirma que uma definição de alfabetização teria como requisito, apresentar amplitude o suficiente para inserir uma abordagem mecânica (o ato de ler e escrever), focando a língua escrita enquanto meio de expressão/compreensão, específica e autônoma com relação à linguagem oral, e mais ainda, sendo fator determinante em termos sociais dos objetivos e funções da aprendizagem da língua escrita.

Dessa forma, a alfabetização é compreendida como um processo que leva a criança à



interação com o mundo cultural, o conhecimento social, principalmente, frente a uma perspectiva de conhecimento que proporciona a ela, a compreensão, o domínio e a utilização da leitura e da escrita dentro de sua realidade social. Ocorre que, sob essa perspectiva, transformações acontecem no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita.

A alfabetização promove a interação com outras pessoas, contato intenso com textos dos mais diferentes gêneros que se encontram à disposição da sociedade e, melhor ainda, produzir seus próprios textos. A medida que a alfabetização absorve novas compreensões e novas formas de visão, quando entendida como conhecimento fundamental para a sociedade e, como forma de inserir a criança em seu meio social, exige-se uma escola que tenha mais comprometimento com o entendimento de que a alfabetização promove o acesso às práticas adequadas. E, ao mesmo tempo, carece de profissionais com formação adequada para atender a demanda da aprendizagem.

A essa compreensão de alfabetização, destaca-se o fato de que os educadores têm consciência de que a acessibilidade ao mundo da escrita é responsabilidade, principalmente da escola, e sabem que a necessidade da alfabetização enquanto conhecimento de alta complexidade lhes impinge a tarefa de capacitar seus alunos em inúmeras e variadas possibilidades de utilização da leitura e escrita no seio da sociedade.

Dessa forma, verifica-se um movimento no sentido de que as práticas de alfabetização se norteiam de forma a promover a alfabetização associada à perspectiva do letramento.

Soares (p. 92, 2011) afirma que a utilização de tal atividade “[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos”.

Refletindo assim sobre a definição de alfabetização que, após a afirmação anterior se encontra articulado ao letramento, é fundamental refletir ainda as contribuições de Freire e sua obra, que foi o precursor e atribuir à alfabetização uma essência política, implicando na necessidade de considerar o entendimento de mundo das relações políticas, econômicas e sociais, uma vez que se aprende a ler e escrever para viabilizar a participação nesta mesma sociedade enquanto sujeito de direitos (SOARES, 2011).

Alfabetizar é dar acesso ao mundo da leitura. Alfabetizar é dar condições para que o indivíduo-criança ou adulto tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela



conquista da cidadania plena. (SOARES, 2004, p. 91).

Dessa forma, Freire afirma que trabalhar a alfabetização baseado numa perspectiva de letramento se trata fundamentalmente de uma decisão política. Mesmo os debates que tratam desse ponto de vista a respeito da alfabetização já tenham exposto ao menos teoricamente sobre o tema, existem profissionais que não procuram compreender a realidade cultural dos envolvidos na ação e ainda se limitam ao reducionismo de que alfabetizar implica em um ato tão somente de trabalhar com código alfabético, marginalizando, discriminando e por que não dizer, excluindo dessa maneira a criança enquanto sujeito protagonista e co autora do processo de aprender a ler e escrever (GARCIA, 2012).

Nesse contexto, a alfabetização se tornou uma tarefa conjunta extrapolando as funções do professor, tornando-se assim um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar e também da própria sociedade.

Dentre os anos iniciais, o principal desafio é trabalhar na forma de parceria com produção didática de alfabetização que seja coerente com a proposta de ensino viabilizando a criança ou jovem que saia da escola com o conhecimento necessário para integrar-se e interagir com o mundo através da linguagem (GARCIA, 2012).

A partir da implantação do Ensino Fundamental aos nove anos, muitos docentes questionam se crianças com idade a partir dos 6 anos já estão aptas a participar do processo de alfabetização e se trata de uma preocupação essencialmente relacionada à aceleração da própria infância. O que se observa acontecer em diversas instituições de ensino é que a alfabetização e o letramento acontecem a partir desta idade na Educação Infantil.

O fator idade (seja 6 ou 7 anos) não constitui problema. A grande questão está no tipo de metodologia que é aplicada e se é adequada ou não a forma da criança aprender. É necessário para isso uma formação continuada de modo a garantir ensino de qualidade na busca pela alfabetização que se espera com o desenvolvimento de metodologias variadas que estimulem a criança a explorar e a apropriar-se do conhecimento e é claro, das diferentes formas de linguagens (DEMO, 2007).

A APLICABILIDADE DO LETRAMENTO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

É de suma importância que a alfabetização esteja focada na compreensão e comunicação, considerando-se o processo, modo de aprendizagem das crianças e de cada criança, segundo se verifica em Demo (p. 70, 2007) que “a questão fundamental é de aprendizagem a partir das crianças. Assim a leitura não pode ser ensinada para as crianças. A



responsabilidade do professor não é a de ensinar as crianças a ler, mas a de tornar a aprendizagem possível”.

Não importa que tipo de projeto ou trabalho esteja sendo elaborado na escola, mas, é fundamental tanto professor quanto aluno estejam dispostos a promover a alfabetização de uma forma particular, que faça sentido para a criança e, por esse motivo, é necessário todo um cuidado profissional conforme se preleciona em Pérez e Garcia (p. 25, 1997), onde democraticamente, de forma reflexiva e com a participação sistemática de todos possa atribuir ou mesmo transferir de forma gradativa para o educando, a responsabilidade na construção do conhecimento, viabilizando a participação efetiva e ativa na sua própria construção do conhecimento com propostas e atividades que de fato se realizem. Trata-se de uma criação subjetiva e independente intelectualmente abrindo as portas de oportunidades e de transformação pessoal para ele.

Em outras palavras, não é o caso de ser simplório e simplesmente definir num ponto de vista um tanto quanto limitado que, ensinar a ler e escrever não quer dizer fornecer uma técnica, mas se comportar, incutir no indivíduo o desejo de ler e gostar de ler. Saber ler a pessoa que a linguagem escrita corretamente, não se trata, de ler algo quando se vai fazer um concurso ou prestar serviço militar, mas sim, humanizar o ler (FEIL, 2014).

De outro lado, o letramento tem em seus defensores mais aguerridos, a exemplo de Soares (2011), ainda mais especificamente com relação a apropriação da leitura e da escrita de utilidade social, abraçando as consequências dessa humanização na alfabetização, ocorrências de ordem política, social, econômica e cultural – para indivíduos e grupos que se apropriam da escrita e de uma forma bastante intensa fazendo com que estas se tornem parte essencial de sua vida tanto na instrumentalização da comunicação e expressão, mas como forma de exteriorizar seus pensamentos e desejos

Isso tudo tem como resultado que o sujeito se torna usuário da leitura e da escrita na vida social como um todo. Com isso, a palavra, “letrado” significa alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de utilizá-la com desenvoltura, com propriedade, atribuindo conta das inúmeras situações e acontecimentos na ordem social e profissional (FEIL, 2014).

A REALIDADE DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Levando-se em conta a realidade atual é evidente que o simples domínio mecânico da leitura e da escrita não basta para atender as necessidades de um aluno e sua consequente



inserção social e no mercado de trabalho.

Por conta disso, nos meios acadêmicos e nos debates realizados por especialistas, surge a necessidade de uma associação entre o processo de alfabetização, principalmente no contexto da Educação Infantil e o letramento partindo de uma perspectiva de realização deste processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos que sejam “socialmente” necessários para o contexto atual (FEIL, 2014).

No que diz respeito à temporalidade escolar referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, trata-se de um período importantíssimo para o desenrolar do processo de alfabetização, onde consecutivamente o letramento deve ser compreendido de forma bem mais ampla sendo o engrandecimento da própria compreensão do que seja alfabetização ou mesmo uma contemplação desse processo.

Para Silva e Costa (2016, p. 182) o conceito de alfabetização:

vem se modificando de forma significativa nas últimas décadas. Durante muito tempo considerou-se que uma pessoa estava alfabetizada quando sabia ler e escrever, ainda que em um nível muito rudimentar. Portanto, a alfabetização era tida como a ação ou o processo de tornar o sujeito alfabetizado, permitindo-lhe fazer uso da tecnologia de ler e escrever, codificar e decodificar letras, palavras e textos. A partir dos estudos empreendidos pelas pesquisadoras argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberoski, o conceito de alfabetização passou por uma reviravolta. No entendimento das autoras, a escrita se caracteriza como um processo dinâmico, onde a criança tem a possibilidade de construir e desconstruir suas ideias sobre como funciona a língua escrita com o intuito de compreendê-la como um sistema de representação da fala.

Para a formação de um leitor ou escrito, é necessária a sua inserção no mundo da linguagem e isso acontece desde cedo, quando do seu primeiro contato com a leitura e a escrita que constituem o foco central da prática educativa que se dá, necessariamente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (MEC, 2007).

Na opinião de Barbosa (2013, p. 19, *apud* SANTI, 2014, p. 7):

Saber ler e escrever possibilita o surgimento de seu próprio conhecimento, pois sabendo ler, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita e, desse modo produzir, ele também, um conhecimento.

É a partir daí que o ensino se foca com intencionalidade e sistematização para tais aprendizagens onde não implica propriamente falando numa aquisição do sistema da escrita em si que promova o desenvolvimento intelectual, mas, ao contrário, trata-se de uma multiplicidade de funções.

A influência da escrita nesta forma de pensar dentro do processo de leitura, interpretação



e discussão, principalmente quando da produção textual, é formidável porque explora toda a potencialidade da criança (MEC, 2007).

Diante de tais informações e considerando-se a realidade atual, denota-se que o letramento constitui um debate que extrapola para o âmbito internacional e tem origem nas reflexões elaboradas a partir do analfabetismo, onde especialistas observaram que ainda que crianças saíssem da escola alfabetizadas, o aprendizado que era adquirido nos carteiras de sala de aula não lhes oferecia nenhuma condição para que sua inserção na sociedade de fato acontecesse.

É nesse contexto que surge o letramento para assegurar a continuidade do processo onde a criança tenha possibilidade de construir, antes mesmo de ingressar na escola, uma vez que ela já vive dentro de uma sociedade letrada e interage com ela (a sociedade) de várias formas e linguagens que se encontram disponíveis na interação com pessoas suprimindo assim suas deficiências dentro do processo de alfabetização (PEREZ & GARCIA, 2011).

Infere-se de tudo até agora que o letramento constitui um fruto da pesquisa sobre o quadro do analfabetismo na sociedade brasileira, implicando na urgente necessidade de se encontrar uma aprendizagem que seja efetiva, sólida, de qualidade e comprometida com as principais tendências do mundo atual.

Por conta disso, verifica-se que a definição de alfabetização e de letramento se mesclam, sobrepondo-se e, frequentemente confundindo-se a o que não é bom porque a distinção entre ambas é clara sendo alfabetização implica no ensinamento do código alfabético ao passo que letrar significa familiarização do aprendiz com diversos usos sociais da leitura e da escrita conforme preleciona Soares citado por (KLEIMAN, 2010).

ALFABETIZAR “LETRANDO” OU UMA NOVA COMPREENSÃO DO QUE É ALFABETIZAÇÃO?

O letramento, para Kleimam (2007), tem como o objetivo a reflexão de ensino e da aprendizagem considerando os aspectos sociais da língua escrita. Assumir o letramento, segundo a autora, no espaço escolar é adotar o processo de alfabetização no processo social da escrita, em detrimento a uma concepção tradicional que considere a aprendizagem de leitura e produção textual, a um percurso de habilidades de aprendizagens individuais. Atividades que envolvem letramento, não se diferenciam das demais atividades de vida social, ou seja, são sempre atividades coletivas, cooperativas, envolvendo vários participantes e diferentes saberes (PEREZ & GARCIA, 2011).



A partir desse contexto, Sardinha (2018, p.03) pondera que:

Os estudantes precisam entender o que leem (assistem ou escutam) e, através de reflexões e diálogos, serem capazes de utilizar a língua, em seus diversos meios de expressão, como ferramenta de ações que questionem as diversas formas de dominação e perpetuação da desigualdade social e econômica. Segundo Andreotti, ler um texto sob a perspectiva do letramento permite ao estudante “analisar e criticar as relações entre perspectivas, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais”. (ANDREOTTI, 2008, p. 43). Cabe, então, salientar a perspectiva, a intencionalidade, o contexto sócio-histórico e econômico de quem escreveu/falou o texto e refletir acerca das vozes/pontos de vista dos que foram esquecidos ou ignorados no discurso.

Sendo assim, a partir dessa afirmação de Freire, se torna relevante que o ensino esteja inserido nos diversos contextos de aprendizagem, aos quais são estimulados pela inquietação, investigação e curiosidade do estudante, ou seja uma relação dialógica, mas também problematizadora, para que possa haver uma troca de impressões e diálogos críticos e contextualizados.

Ainda, alfabetização e letramento implica num trabalho de construção onde ficam estabelecidas relações existentes entre fonemas, grafemas, trata-se pois, de um processo de estruturação linguística que se desdobram em prazer, lazer, praticar a leitura em locais diversos e, principalmente obter informações através de leituras de diversos gêneros textuais, utilizando-se também da escrita como forma de orientação no mundo promovendo assim a descoberta de si mesmo através da leitura e da escrita (PEREZ & GARCIA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do presente artigo é possível concluir que os caminhos a serem percorridos para se conquistar uma alfabetização com letramento que, efetivamente contribua para um ensino de qualidade e a preparação de fato dos alunos para a inserção social constitui um enorme desafio a ser vencido em nosso país.

Tornar o educando apto não apenas para uma resposta mecânica que se traduz simplesmente no ato de escrever, de ler, mas fazer dele um produtor de conhecimento, proporcionar-lhe as habilidades necessárias para que ao ler um texto consiga compreender a mensagem implícita e explícita. Tornando-o um ator social, protagonista e autônomo de seu processo de aprendizagem.

Conclui-se também ser imprescindível para o docente a formação continuada principalmente como forma de amadurecer o processo de qualificação, preparação e consolidação dos conhecimentos e o que ele irá ministrar em suas aulas.



Por fim, é possível também constatar neste estudo, que apesar de no Brasil a alfabetização e o letramento se mesclam, trata-se de terminologias distintas mas que trabalham em conjunto para a formação e a preparação dos indivíduos que irão atuar na sociedade, contribuindo assim para o desenvolvimento do país.

Essa preparação implica em utilizar a escrita para se orientar no mundo e produzir o conhecimento útil para todos – mais que isso, resulta em uma descoberta de si mesmo através da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

BARBOSA: J. J. **Alfabetização e Leitura**. Cortez, São Paulo, 2013.

DEMO. P. **Leitores para sempre**. Porto Alegre, 2 ed. Mediação, Porto Alegre, 2007.

FEIL, I. T. S.. **Alfabetização: um diálogo de experiências**. 2.ed. rev. e ampl. Unijui, Ijuí, 2014.

GARCIA, R. L. (org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**.: 3ªed, Cortez, São Paulo, 2012.

KRAMER, S. In. **Ensino Fundamental 9 anos- orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2010.

MEC. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. MEC/SEB, 2007, p.6.

PÉREZ, F. C.; GARCÍA , J. R. (orgs). **Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever?** Trad. Claudia Schilling, Artemed Porto Alegre, 2011.

SANTI, P. A. **Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental**. Ijuí, 2014.

SARDINHA, P. M. M. **Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos**.Revista Linguagem & Cidadania. Universidade Federal de Santa Maria,v. 20, p. 1-17, jan./dez. 2018.Disponível em:<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SILVA, L. C. R. da; COSTA, M. E. M. **Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: um caminho a ser trilhado**. Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad,v.2, n.3, Julio, 2016. p. 182-191. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4227>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n. 25, jan./abr. 2004.



SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 2. Ed.-: Autêntica: Ceale, Belo Horizonte, 2011.

CAPÍTULO 37

O USO DA IMAGINAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DA CRIANÇA COMO SUJEITO SOCIAL MEDIADO POR BRINCADEIRAS

Jacylene Gomes Bereza
Magda de Oliveira Branco

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.
Cora Coralina.

RESUMO

O presente projeto busca enfatizar o trabalho exercido através da imaginação na construção das crianças como sujeitos sociais. Enfatizando o trabalho realizado por Vygotsky, o qual defende a Teoria Histórica Cultural, pretende-se assim com esse projeto de pesquisa, investigar como a imaginação contribui no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, por meio de brincadeiras. É por meio de brincadeiras que ocorrem o processo imaginativo, as mesmas, muitas vezes são desenvolvidas pelas crianças, representando situações cotidianas, como exemplo, cozinhar ou trabalhar, imitações essas, observadas pelas crianças nos pais em suas casas. A imaginação das crianças representadas por brincadeiras revelam a concepção de mundo que as mesmas compreendem, além disso, o estímulo dessa consciência deve-se ter cuidado, uma vez que mediado ou apresentando de um sentido desconexo ou incompreensível, podem transportar as crianças á recorrerem caminhos negativos ou mal interpretados.

PALAVRAS-CHAVE: imaginação, sujeito social, brincadeira.

INTRODUÇÃO

É bem claro que ao longo de nossas vidas, a brincadeira se faz de maior presença na infância, e, a imaginação torna-se o artifício fundamental para o desenvolvimento das mesmas. É nessa fase, que a criação de figuras, imagens, configura-se com maior afinidade quando se realiza brincadeiras, Para Vygotsky (1996, p. 95), “o aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida.”

Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro (EYNG, 2009, p. 16).

Levando em conta a figura da criança, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade ao seu redor, sendo por suas vivências e experiência essa construção. Deste ponto de vista teórico, as crianças são ativas e aprendem no contexto real das relações sociais e culturais. Portanto, cultura, professores e crianças desempenham um papel preponderante no processo de educação infantil, realizando assim, a construção da formação do sujeito social.



Compreendendo esse contexto, abordando a imaginação como processo contínuo em nossas vidas, assim, fazer o uso dela como forma de aprendizagem, sendo reconhecida com maior ênfase nas brincadeiras lúdicas e de fantasias. A imitação e a representação que as crianças realizam utilizando a imaginação, são pressupostos do conhecimento que eles abordam durante esses momentos, papéis sociais, objetos, animais, vivências essas, que se fazem presente na rotina de vida na educação infantil. Levando em conta esse ponto, pretende-se com esse projeto de pesquisa, investigar como a imaginação contribui no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, por meio de brincadeiras, assim, de forma a favorecer a construção de sujeitos sociais. Abordando a Teoria Histórico Cultural com base para os estudos da realização do projeto, segmentando o aspecto interacionista em contexto com a imaginação.

[..] a teoria de Vygotsky entende que os processos psicológicos devem ser compreendidos na sua totalidade e em movimento, numa visão dialética do processo integral do comportamento. Esse comportamento se dá a partir de processos biológicos vinculados ao fato que o homem é um ser social e histórico que realiza ações sobre a natureza (processo de trabalho, com o intuito de constitui-se na sua forma de ser e de agir e suprir as necessidades colocadas pelo meio em que vive. (PILETTI & ROSSATO, 2011, p. 82).

PROBLEMA DE PESQUISA

O reconhecimento da imaginação como processo sucessivo é de importância na vida das crianças, recorre a instigar o estímulo do mesmo, como pretexto, na construção da formação de sujeitos sociais também. Diante disso, aderem-se as brincadeiras como chaves primárias para essa pretensão do desenvolvimento, dando-se destaque em indagar, qual a influência e o aporte que a prática de brincadeiras, que busquem o uso da imaginação das crianças, favorece na construção de sujeitos sociais e suas práticas na sociedade?

OBJETIVOS DA PESQUISA

OBJETIVO GERAL

Analisar a contribuição do estímulo da imaginação em brincadeiras com crianças, favorecendo no processo de construção de sujeitos sociais e suas ações perante a sociedade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender como a imaginação funciona no processo de aprendizado;

Investigar como se pode estimular a imaginação;

Pesquisar como trabalhar o processo de construção de sujeitos sociais nas crianças através de brincadeiras, as quais façam o uso da imaginação.



REVISÃO DE LITERATURA

Caminhamos em direção à formação completa como cidadãos para inserção na sociedade, visto que, tornamos sujeitos sociais, portadores de culturas e experiências, levando em conta a base biológica humana. Vygotsky em sua trajetória de estudos defendidos em caráter a educação, apontou a Teoria Histórico Social, apresentando sua teoria com base na relação do desenvolvimento mental e aprendizagem com o meio social em que o indivíduo está inserido, e também no papel da linguagem no desenvolvimento do sujeito. Segundo Bock et.al (2002, p.108) “Vygotsky [...] enfatiza o aspecto interacionista, pois considera que é no plano intersubjetivo, isto é, na troca entre as pessoas, que têm origem as funções mentais superiores”.

É por meio das experiências que passamos, que damos início à construção de nossas memórias, organizamos nossos conceitos e pensamentos sobre algum assunto. Levando em conta o processo imaginativo, o qual faz recorte da memória EYNG (2009, p.14) explica que “o cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento”. A partir da manifestação das nossas capacidades imaginativas nas demais ações da vida cotidiana, proporciona que façamos uma busca memorial de algo ou momento para ações, assim sendo, a imaginação torna-se um processo de ampliação de experiências, pois, ela não se estabelece diretamente na ação momentânea, mas, faz com o que o indivíduo recorra ao seu consciente atrás de respostas. Dessa forma, como descreve a primeira lei Vygotskiana da imaginação criadora.

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque esta experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para imaginação dela. (VYGOTSKY, 1996, p. 22)

Desde o seu nascimento o sujeito passa por etapas de desenvolvimento e com isso vai adquirindo cada vez mais capacidades cognitivas que os fazem agir de maneira diferente e conseguir realizar coisas que até então não conseguia. A partir dos dois anos o indivíduo entra no processo de desenvolvimento da linguagem e vai adquirindo habilidades que o fazem apresentar um raciocínio mais aguçado, ou seja, a criança passa a estabelecer relações sobre tudo o que acontece em sua volta e já consegue levantar hipóteses e conclusões sobre as mesmas.

Esse período de maior concentração faz parte da formação do psiquismo da criança, sendo, que esse segmento é expresso em brincadeiras desde os primeiros momentos de vida. Para Vygotsky o desenvolvimento de suas capacidades psíquicas é movido pelo meio o qual



ela se desenvolve, assim, conforme o meio que ela está inserida e as culturas que são impostas a ela, serão determinados seu desenvolvimento. O desenvolvimento mental da criança é um processo contínuo de aquisições, desenvolvimento intelectual e linguístico relacionado à fala interior e pensamento, criar e imaginar são características inerentes às crianças, habilidades necessárias para o desenvolvimento do seu mundo interno.

A criança ao seguir uma rotina, visitar lugares diferentes, fazer experiências diversificadas consegue compreender e assimilar que certos objetos e pessoas sempre farão parte daquele momento, ou até mesmo como as coisas estão habitualmente localizadas dentro de casa, por exemplo, além da sucessão temporal (primeiro tira a roupa para depois tomar banho). Através das situações as crianças carregam experiências que iram trazer confiança, para que em determinados momentos possam executar alguma atividade sozinha, ou entenderem uma sequência lógica.

O primeiro contato de brincadeiras que utilizam a imaginação das crianças ocorre no âmbito familiar, onde muitas vezes, as crianças reproduzam ações dos pais, irmãos ou ainda, pessoas de convívio diário. Como descreve o Referencial Curricular Nacional (1998) a criança para crescer com prazer e alegria precisa brincar, precisa do jogo como forma de equilíbrio entre ela e o mundo, levando em consideração a pouca idade, é nítido como elas conseguem perceber características físicas e psicológicas. É comum escutarmos que a criança faz o que o adulto faz, sendo assim, é de extrema importância a presença dos adultos nesse processo de desenvolvimento já que com essa aproximação a criança passará a fazer relações entre os objetos e sujeitos em sua volta. É possível ver como é importante que o adulto passe a ser um exemplo para as crianças, pois elas passam a reproduzir o que os adultos fazem. Levando em consideração a pouca idade das crianças, é nítido como elas conseguem perceber características físicas e psicológicas. Como exemplo, o cuidado materno com carinho, a figura paterna que está fora de casa, pois está trabalhando, dessa forma, a imaginação tem sua base e construção de elementos da realidade e segmentos que fazem ou fizeram parte de sua experiência. Portanto, como Cunha aborda:

A imaginação da criança com relação a casa estão ligadas tanto a situações reais ocorridas, como situações imaginadas que são fabuladas e reproduzidas na atividade de brincar. Dentro das ações expressas na brincadeira estão às lembranças, os sonhos mais ocultos da criança. A essência do lar é a base inicial para a imaginação tomar conta das ações. (CUNHA, 2016, p. 13)

A “imaginação surge na criança pequena, orientada pela sua memória, seguindo operações mental a partir do vivido, assumindo a função de uma atividade reconstituidora ou reprodutiva” (GOBBO, 2018, p 17), dessa forma, compreende-se que esses segmentos se



concretizam no início dos primeiros anos de vida, além disso, ocorre o recorte de imagens da memória que dialogam com criações novas.

Por meio das brincadeiras, a criança entra em contato com o mundo, se desenvolve, estimula sua criatividade, adquire novas habilidades, se socializa, se expressa e se comunica. Diante disso:

A imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo que nos rodeia e tenha sido criado pela mão do homem, todo o mundo e a natureza, tudo é produto da imaginação e da criação humana, baseado na imaginação. (VIGOTSKY, 1996, p. 8)

Entende-se pertinente destacar que a realização do processo imaginativo consiste em processos emocionais e intelectuais levando ao propósito de criação, assim, Vygotsky aponta:

quatro formas de relação entre imaginação e realidade: toda obra da imaginação constrói-se de elementos tomados da realidade; a própria experiência apoia-se na imaginação para interpretar a realidade; o caráter emocional interfere dialeticamente na relação entre imaginação e realidade, ora determinando a atividade imaginativa ora sofrendo influência contrária, pois a imaginação também influi no sentimento; e a imaginação, quando se cristaliza em objetos ou obras, provoca alterações na realidade. (EYNG, 2009, p. 257)

Kishimoto (1996, p.57) afirma que a brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sócio dramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Este tipo de brincadeira surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno dos dois a três anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social. Assim como descreve Guardnei *apud* Ferreira; Misse; Bonadio (2004) jamais uma criança vai brincar sem objetivo, só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. Dessa forma a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos. Aliado ao imaginário, o brinquedo é um objeto que contribuem na construção do pensamento imaginativo colocado em prática nas brincadeiras.

Sabe-se que a criança aprende por diversos caminhos, como através da experiência, aprendizagem pelo meio de castigos e premiações, aprendizagem por imitação e aprendizagem por andaimos (pessoa adulta ou capaz). No contato com objetos as crianças aplicam o esquema de ação, o que se defini como aquilo que ele já sabe com determinado objeto, ao decorrer do tempo a criança aplica diferentes ações sobre esse objeto, pois começa a ter conclusões diferentes, o que é chamado de condutas complexas, assim essas condutas proporcionam um conhecimento sobre determinado objeto, o que posso fazer como ele, para que ele serve, que



som tem e entre outros aspectos. Após a fase sensória motora a criança entende que o objeto pode se deixado de lado como meio de comunicação e passa a utilizar a linguagem a seu favor.

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processo interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (KISHIMOTO, 1996 p. 36).

É relevante enfatizar sobre importância do estímulo da imaginação para diversos fatores do desenvolvimento da criança, como por exemplo, a linguagem, levando em consideração juntamente características presentes, como, limite, regras, repetições. Vygotsky (1996, p. 124), aponta o faz de conta, como “uma atividade importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois exercita no plano da imaginação, a capacidade de planejar, imaginar situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras inerentes a cada situação”.

Para que esse processo ocorra, é necessário o uso do lúdico e da criatividade em brincadeiras, de forma que facilite o entendimento da criança sobre o contexto o qual está sendo proposta para o entendimento e construção de conhecimento para ela. O estímulo da imaginação através da ludicidade, contribui no desenvolvimento cultural, pessoal, social, reconhecendo que universo infantil é de grande valia na vida escolar.

[...] brincadeiras infantis como esconder o rosto com a fralda (peekaboo) estimulam a criatividade, não no sentido romântico, mas na acepção de Chomsky, de conduzir á descoberta das regras e colaborar com a aquisição de linguagem. É a ação comunicativa que se desenrola nas brincadeiras entre mãe e filho, que dá significado aos gestos e que permite á criança decodificar contextos e aprender falar. Ao descobrir regras, nos episódios altamente circunstanciados, a criança aprende ao mesmo tempo a falar, iniciar a brincadeira e alterá-la. (BRUNER, 1978 *apud* KISHIMOTO, 1996 p. 33)

Como descrito acima, o uso de brincadeiras que envolvem a imaginação abrange diversos pontos que auxiliam no desenvolvimento infantil, processo o qual tem grande valia no campo educacional, algo que implicará em resultados quando também estimulados de forma coletiva entre os alunos. O uso de objetos/brinquedos e o compartilhamento entre crianças, além das concepções as quais cada um faz sobre esse material, representa um significado, entrando o papel pedagógico de intervir de forma á contribuir nesse processo da construção do imaginário, visando o uso do lúdico.

“Brincadeira é uma ação lúdica que pode ser encontrada quando jogamos ou por meio de um brinquedo. Através da brincadeira presenciamos a imitação nas brincadeiras faz de conta. Atribui-se, portanto, a brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir nossos significados. Nas situações em que a criança é estimulada... atribuindo-lhe um



novo significado... no decorrer do seu desenvolvimento [...] Ao brincar a criança transfere o seu cotidiano para a brincadeira, buscando entender o seu meio em que está inserida. A atividade lúdica permite a explicitação de valores, conceitos, sentimentos e vivência, a partir do envolvimento pessoal e sentimental dos participantes estimulando a socialização e a imaginação” (FERREIRA, 2014, p.6-7)

Segundo Kishimoto (1996 p. 24) “por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico”, assim, o lúdico segundo Kishimoto se trata das atividades prazerosas em que a criança realiza e aprende ao mesmo tempo, contribuindo para o processo de aprendizagem da criança, pois, enquanto elas brincam, realizam diversas atividades que envolvem várias habilidades de forma geral. Para Almeida (1998, p 26), “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais e sociais superiores, por isso são indispensáveis à prática educativa”.

A imitação é algo vivenciado nas brincadeiras, é através dela que se pode compreender e analisar como está a capacidade perceptiva do aluno e de seu pensamento sobre o que ele entende e compreende sobre o mundo. Dessa forma, torna-se fundamental abrir um espaço durante as brincadeiras para que as crianças utilizem seu corpo como forma de expressão da concepção existente no pensamento deles.

Imitação, para ele, não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro. (OLIVEIRA, 1997, p.63).

Figura 4: Representação do uso da imaginação através de uma brincadeira ao ar livre.



Fonte: Autoria própria, 2004.

Ao observar a imagem é possível notar algumas crianças brincando com alguns objetos em semicírculo, sendo três meninas do lado esquerdo e um menino ao lado direito. A brincadeira envolve o uso de um brinquedo, conhecido por “panelinha”, o qual, é painelas utilizadas para preparo de alimento, mas, de um formato menor, adaptado para o uso de crianças. É notável que alguns desse objetos estão sobre uma pequeno fogão em miniatura,



deixando evidente que o objetivo dessa brincadeira é a imaginação e a imitação, de um momento da rotina diária, assim, o preparo de algum alimento. A imitação das crianças nessa brincadeira descreve exatamente o intuito desse trabalho de analisar a contribuição do estímulo da imaginação em brincadeiras com crianças, favorecendo no processo de construção de sujeitos sociais. A representação do conhecimento e aprendizagem das crianças na foto está localizada quando observamos as painéis sobre o fogo, algo que traz significados, para eles, ficou compreendido o local onde se prepara alimento, quais objetos são utilizados. Além do mais, essa troca de ideias nas brincadeiras usando o lúdico, favorece ainda mais o desenvolvimento das crianças na sua concepção de mundo.

[...] nosso desenvolvimento está vinculado à natureza e à qualidade das mediações que realizamos ou das quais participamos, [...] Reforça-se, desse modo, a importância e a necessidade de que as mediações proporcionadas às crianças, desde muito cedo, sejam ricas de oportunidades de aprendizagem e possam mediar a apropriação de significados socialmente produzidas [...]. (VYGOTSKY, 2001 *apud* PILETTI, 2011, p. 84).

É nessa linha de raciocínio que entra a escola, a qual por meio dela a criança relaciona-se com outros para seu processo de humanização, como já descrito por Vygotsky da Teoria Histórico-Cultural, a escola tem um papel fundamental, tanto no desenvolvimento das funções psíquicas superiores quanto na articulação de novos e velhos conhecimentos, isto é, na articulação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, por meio da mediação do professor.

A estimulação para que possa ocorrer o processo de desenvolvimento pode ser realizada em algumas formas, as quais são aplicadas rotineiramente em ambientes escolares. Sabe-se que ainda que algumas áreas a serem desenvolvidas não necessitem exclusivamente de um estímulo, mas outras sim, é nesse ponto que o educador pode atuar no melhor desenvolvimento e aprendizagem de seu aluno, além disso, deve-se levar em conta a carga genética que esse aluno possui, além do contexto que ele vive, as pessoas “capazes” que se fazem presentes em sua vida, pois elas, também são responsáveis pelo desenvolvimento e aprendizagem.

Pensando no educador como atuante nesse processo de estimulação da imaginação no espaço escolar, torna-se interessante um espaço adequado para as práticas de brincar e jogar, não sendo propriamente dito como “planejado”, mas sim que promova a liberdades de movimentos, gestos, sons. Esse espaço precisa proporcionar uso de experimentos de materiais

[...] a preocupação com o espaço deve ser grande, porque é nele que a criança procura e encontra objetos, aprende a se locomover, adquire a ideia de distância, relaciona-se com o contexto, descobre o mundo ao seu redor. Ele deixa, então, de ser um simples



conjunto de objetos organizados, para ser um local onde as relações devem se estabelecer” (CARNEIRO, 2003, p. 76).

Deve-se pensar que para a realização das práticas é papel do professor realizar a mediação da organização dos espaços para poder estimular a brincadeira, realizar a seleção de brinquedos, objetos, jogos, pois o mesmo agindo dessa forma estará oferecendo possibilidades das crianças poderem assimilar cultura, construir relações de conhecimento sobre o mundo em que vivem.

Através das brincadeiras é possível identificar as emoções, dificuldade que essa criança enfrenta dentro de processo de ensino aprendizagem. Cabe ao professor mediar esse conhecimento e buscar alcançar objetivos através dessas brincadeiras, não tornando apenas um “passa tempo”, mas sim, um momento de aprendizagem e de desenvolvimento.

“Brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair” (MELO & VALLE, 2005, p. 45).

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa consiste em um estudo bibliográfico, visto que seu embasamento ocorre através da análise da teoria Histórico Cultural do autor Vygotsky, buscando estabelecer também em artigos científicos, livros, contextos que façam relação com a temática abordada, respondendo o objetivo a ser alcançado. Entende-se grande valia recorrer aos processos bibliográficos em aportes educacionais que buscam enfatizar o trabalho da imaginação, em partida, dando ênfase estudos históricos realizados.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. [...] As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas. (GIL, 2002, p. 44)

Através dos apontamentos concluídos, é importante enfatizar a sequência do projeto, buscando ser uma metodologia qualitativa, uma vez que recorre às ciências humanas, não levando em conta números e estatísticas. Assim, o recorte encontra-se na imaginação de crianças da educação infantil, as quais fazem uso da mesma em suas brincadeiras, investigando como essa ação tem conexão e influência no caráter social e construção dos papéis sociais. Por meio desse contato, será possível compreender a importância do estímulo do uso da imaginação, visto que nesta idade, as brincadeiras e jogos se relacionam com esses papéis são mais visíveis.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que no período da pré-escola, ocorre uma maior procura de ações irrealizáveis e impossíveis, gerando nas crianças o desejo, proporcionado pela imaginação, seja por dirigir um carro, pilotar um avião ou voar como um super-herói. Ao criarem contextos para essas brincadeiras a partir das experiências que vivem, como um passeio, uma ida ao posto de saúde ou a visita ao trabalho de um familiar, também compreendem melhor o funcionamento dessas e de tantas outras situações sociais. É por meio dessas ações que a construção de ideias, pensamentos e atitudes começam a ser vivências pela criança, apreciando a realidade de uma forma única, aprendendo as relações socioculturais.

Além disso, é importante que não ocorra recortes e paradas forçadas do uso imaginativo da criança, uma vez que a mesma prossegue por toda vida, assim, não se faz necessário o local, história, tempo, ou algo concreto para que ocorra o processo imaginativo. A imaginação e sua representatividade em brincadeiras demonstram a concepção e a consciência de mundo que as crianças reconhecem daí a grande magnitude do estímulo para a construção social, fica evidente como descreve Kishimoto (1996, p.19) “A infância, também, a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral”.

Vale citar, a visibilidade apontada conforme Cunha (2016, p.15) “Pelo faz de conta, a criança pode viver situações que lhe causam alegria, medo, tristeza, raiva e ansiedade, ela elabora seus sentimentos e aprendizagens e assim pode crescer pronta para enfrentar o mundo real”. Muitas vezes é por meio das brincadeiras que conseguimos ter acesso ao entendimento das crianças sobre as situações que elas vivem. É como se pelo brincar, elas traduzissem seus sentimentos e a forma que observam o mundo.

Portanto, através de toda essa investigação do processo imaginativo infantil, suas contribuições e métodos que podem ser utilizados para a estimulação, entende-se de grande valia a utilização no campo educacional. Desempenhando um planejamento que promova esses espaços da estimulação da imaginação, o professor pode conciliar de forma que favoreça o desenvolvimento e aprendizado de seus alunos. Um bom ensino é aquele que estimula a criança a atingir um nível de compreensão e habilidade que ela ainda não domina, considerando assim que todo aprendizado amplia o universo mental do aluno. Assim, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá pela interação social com os demais indivíduos e com o meio que esse indivíduo convive, e a aprendizagem sendo uma experiência social, a qual é mediada pela interação entre a linguagem da ação.



Esse desenvolvimento influencia diretamente na construção de sujeito social dessa criança, sua concepção de mundo tem suas bases nesses processos de estimulação, algo que deve ser trabalhado cuidadosamente. Concluindo, a observação que gera imitação, representa para a criança a verdade sobre a sociedade que ela observa em seu cotidiano, as influências externas e ambiente cultural onde ela se encontra são pontos que geram intervenção nesse crescimento como sujeito social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 9ª Ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BOCK, A. M. B. et al. **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia**. 13ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T (org) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.

CARNEIRO, M. A. B. **Brinquedos e brincadeiras: formando ludoeducadores**. São Paulo: Articulação/ Universidade Escola, 2003.

CUNHA, M. L. P. **A importância da imaginação infantil**. 2016. 18f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Departamento de Práticas Educacionais e Currículo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

EYNG, C. R.; VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores/Lev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes*. **Revista EXITUS**, São Paulo: Ática, 2009, vol. 2, núm. 1, janeiro-junho, 2012, pp. 255-259 Universidade Federal do Oeste do Pará Santarém, Brasil, 2009.

FERREIRA, C.; MISSE, C.; BONADIO, S. *Brincar na educação infantil é coisa séria*. **Akrópolis: Revista de Ciências Humanas da UNIPAR**, V.12, nº 4, p.222 – 223 Outubro/Dezembro 2004.

FERREIRA, I. C. *O Resgate de Jogos e Brincadeiras Antigas. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. **Cadernos PDE**. Versão Online ISBN 978-85-8015-080-3, V. 1. 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo:Atlas, 2002.

GOBBO, G. R. R. **O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais**. 2018. 291f. Tese de Doutorado (Graduação em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências- UNESP – Campus de Marília, Marília, 2018.



GOMES, K. F. **O lúdico na escola: atividades lúdicas no cotidiano das escolas do ensino fundamental I no município de Araras.** 2009. 34 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2009.

KISHIMOTO, T. M. (org.) **O jogo e a educação infantil.**In: Kishimoto, Tizuko Morchida (org.), et. al. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo, Cortez, 1996.

MELLO, L.; VALLE, E. O brinquedo e Brincar no Desenvolvimento Infantil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, V.23, nº 40, p.43 – 48, Janeiro/Março 2005.

NEVES, R. A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIrevista.** Vol. 1, nº 2, 2066.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio- histórico.** 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da Aprendizagem:** da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes;1996.

CAPÍTULO 38

A NOVIDADE SOCIOLINGUÍSTICA NA DIDÁTICA DE LÍNGUAS E CULTURAS

Janáina Nazzari Gomes

RESUMO

Didática de línguas e culturas e linguística desenvolveram diálogos deveras fecundos até a década de 1980, momento em que a primeira disciplina distanciou-se da segunda com vistas a estabelecer sua autonomia epistemológica e institucional. Desde então, é possível observar certa relutância de didaticistas a retomar diálogos interdisciplinares, à exceção da sociodidática, campo relativamente recente, que se vale de reflexões em sociolinguística e em didática *lato sensu* para forjar uma interdisciplina, cujo objeto de estudo centra-se sobretudo nas questões/tensões entre língua(s) e sociedade presentes no ambiente escolar. Na esteira dos estudos em sociodidática, o presente estudo visa a demonstrar como os estudos em sociolinguística contribuem à didática de línguas e culturas notadamente no que diz respeito à análise das ideologias presentes no ensino de línguas estrangeiras e segundas em geral e de francês, em particular.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística; Didática de línguas e culturas; Ideologia linguística; Variação.

INTRODUÇÃO

Ainda que, hoje, sejam dois campos distintos e estabelecidos epistemológica, teórica e institucionalmente, didática de línguas e culturas e linguística *lato sensu* desenvolveram diálogos deveras frutíferos ao longo de boa parte do século XX. Ao final do centenário, porém, ambas disciplinas distanciaram-se e seus diálogos interdisciplinares esmaeceram-se até o início dos anos 2000, com o advento da sociodidática. Esta, por sua vez vale-se dos estudos em sociolinguística para tratar das diferentes intersecções entre língua e sociedade, conforme apresentam-se no ambiente escolar, compreendido como um microcosmo societal. À luz das reflexões em sociodidática e, especificamente da sociolinguística, este estudo tem como objetivo analisar o espaço atribuído à variação linguística na didática de línguas e demonstrar a existência de ideologias linguísticas que subjazem à ausência de variação linguística no ensino das línguas. Para tanto, será analisado o caso da língua francesa.

O presente capítulo está organizado em cinco seções. Na primeira seção, intitulada *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e linguística: olhar diacrônico*, traça-se um fio histórico das relações já estabelecidas entre os estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas não maternas e os trabalhos em linguística. Na segunda seção, *Didática de línguas e culturas e linguística: olhar sincrônico*, trata-se do “nascimento” da didática de línguas e culturas na



França e abordam-se as diferentes correntes linguísticas que participaram do desenvolvimento da perspectiva comunicativa, ainda deveras presente no ensino de línguas em geral e do francês, em particular. A terceira seção, *Reflexões linguísticas na didática de línguas e culturas: rejeição e diálogos*, tem como objeto os distintos posicionamentos de didaticistas no que concerne à pertinência (ou não) de diálogos entre didática de línguas e culturas e linguística *lato sensu*. Na quarta seção, *A novidade sociolinguística no ensino escolar*, são introduzidos os traços teóricos e metodológicos da sociodidática, campo à luz do qual desenvolve-se o presente estudo. Enfim, na quinta seção, *Aportes da sociolinguística à didática de línguas e culturas*, demonstra-se, a partir da sociolinguística variacionista, que a variação é inerente à dinâmica linguística, questiona-se sua ausência na didática de línguas e culturas francesa e, por fim, explica-se tal ausência através da sociolinguística crítica, que desenvolvera estudos acerca da ideologia do standard, responsável pelo apagamento da diversidade linguística no ensino do francês.

Inspirado de estudos anteriores (Gomes, 2011; Gomes, 2016; Gomes, 2020), este trabalho visa, pois, a lançar luz a um aspecto seguidamente negligenciado no ensino de línguas estrangeiras – a diversidade linguística – e que é, no entanto, presente de forma contundente na sociedade. Ele constitui, nesse sentido, uma contribuição às reflexões e metodologias de ensino tradicionais ao argumentar pela pertinência da valorização das variantes linguísticas em sala de aula.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E LINGUÍSTICA: OLHAR DIACRÔNICO

Didática de línguas e culturas e linguística nem sempre tiveram suas linhas fronteiriças claramente demarcadas. Se o ensino de línguas não maternas data de mais de 5000 anos (GERMAIN, 1993), sua formalização como campo do saber, por volta do início do século XX, fora fortemente influenciado pelas pesquisas em linguística. Os primeiros eventos internacionais de professores de línguas estrangeiras na Europa foram, por exemplo, organizados pela Associação alemã de neofilologia (PUREN, 1988). A liderança alemã dera-se, ademais, pela influência premente do filólogo Franz Bopp, cujos trabalhos advogavam, entre outras contribuições maiores, que o ensino de línguas deveria basear-se na oralidade e não ter em vista os estudos literários ou religiosos, objetivo da metodologia tradicional (BERGONOUJOUX, 1984, p. 9).



O foco na oralidade levava os acadêmicos franceses a trabalharem especificamente sobre o aspecto fônico da língua estrangeiras, a exemplo de Théodore Rosset e Félix Piquet, cujos trabalhos no Instituto de Fonética da Universidade de Grenoble e na Universidade de Lille, respectivamente, centraram-se no desenvolvimento de exercícios de fonética (PUREN, 1988). No Colégio de França, a partir de 1889, Jean-Pierre Rousselot instalara um dos primeiros laboratórios de fonética experimental da Europa enquanto Édouard Passy, foneticista, participara não somente na fundação da Associação Internacional de Fonética, mas também na elaboração do Alfabeto Fonético Internacional.

A forte presença, na academia francesa, de pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, por um lado, e os novos desafios comunicativos engendrados pela revolução industrial, por outro, levaram ao desenvolvimento, na França, das metodologias direta e audiovisual como uma resposta à metodologia tradicional (CUQ; GRUCA, 2005). Concomitantemente, mas do outro lado do Atlântico, os Estados Unidos investiram pesadamente no desenvolvimento da metodologia áudio-oral, conhecida também como o método militar. Ancorada na linguística distribucional e na psicologia comportamental, essa nova metodologia implicava acadêmicos não somente na elaboração teórica e metodológica, mas também no ensino de línguas: Bernard Bloch ministrara cursos de japonês, Robert Anderson Hall Jr., de francês, William Moulton, de alemão et Leonard. Bloomfield, de russo e de holandês (PUREN, 1988). O caráter científico da metodologia áudio-oral fez com que a novidade visse grande sucesso na França com a adição, à metodologia audiovisual, de procedimentos didáticos de memorização e de dramatização de diálogo, de exercícios de repetição visando à assimilação de estruturas linguísticas e do uso extensivo de laboratórios de línguas. Dessa concepção é que emergem, por exemplo, os exercícios baseados na substituição no eixo paradigmático (por exemplo, a troca de pronomes e as decorrentes flexões verbais); na adição de formas linguísticas no eixo sintagmático (ou seja, em lugares específicos de frases); e na integração de elementos sintáticos (transformação de duas frases em uma) (CUQ; GRUCA, 2005, p. 259).

Apesar do sucesso inicial, as metodologias áudio-oral e audiovisual foram, com o término da Segunda Guerra, objeto de importantes críticas, passando a serem consideradas “mecanicistas” (GALISSON, 1980, p. 7). A crítica mais eloquente, porém, é feita por Noam Chomsky que, em 1959, escreve o artigo *Avaliação da tese de B.F. Skinner sobre o comportamento verbal*, no qual questiona a base teórica que sustenta as referidas metodologias. Segundo Chomsky, o contato com uma língua não se daria unicamente pela aquisição “de um



simples sistema de hábitos que seriam controlados por estímulos do ambiente”, mas pela existência “de um sistema de regras que permitem produzir e compreender novos enunciados” nunca antes produzidos (PORQUIER, 1977, p. 26). Os trabalhos de Chomsky foram responsáveis pelo estabelecimento de um paradigma teórico que revolucionaria o campo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: o sujeito nativo.

Se as reflexões norte-americanas interessam a este estudo é porque o paradigma aquisicionista proposto por Chomsky – e suplementado pelas pesquisas de Stephen Krashen sobre a perspectiva natural – influenciaram profundamente o ensino de línguas não maternas e conjugam-se com a ideologia do standard, que será analisada na última seção desta reflexão:

a hipótese aquisicionista é fundada na ideia que, tal como uma criança apropriou-se de uma primeira língua de maneira “natural”, isto é, pela simples exposição à língua, uma criança ou um adulto são capazes de fazer da mesma forma em língua estrangeira, pela simples reativação dos processos de aquisição da linguagem (...). (...) É dela [da hipótese] que decorrem, sob a metáfora do “banho de língua”, a ideia de imersão linguística à qual a perspectiva comunicativa anexou-se a posteriori (CUQ; GRUCA, 2005, p. 113-114).

Retornaremos à questão do sujeito nativo na última seção deste trabalho. Por ora, será analisado o advento da perspectiva comunicativa, ainda fortemente empregada no ensino de línguas estrangeiras, inclusive do francês.

DIDÁTICA DE LÍNGUAS E CULTURAS E LINGUÍSTICA: OLHAR SINCRÔNICO

O questionamento das metodologias áudio-oral e audiovisual e o desenvolvimento da hipótese aquisicionista elaborada por Chomsky – e reforçada por Krashen – coincidiram, de um lado, com um projeto de difusão da língua francesa no mundo, sob a insígnia de didática de línguas e culturas, levado a cabo pelo Estado francês (CASTELLOTTI, 2017) e, de outro, com o desenvolvimento da perspectiva comunicativa para o ensino da língua. Tal projeto de grande envergadura fizera com que diversos organismos fossem criados com vistas a elaborar ferramentas metodológicas para o ensino do francês como língua de comunicação. Instaura-se, então, em 1951, o Centro de Estudos do Francês Elementar, cuja primeira atividade centrara-se na análise lexicológica da língua falada a fim de determinar “uma gradação lexical e gramatical metódica que pudesse favorecer a difusão do francês e facilitar a aprendizagem da língua” (PUREN, 1988, p. 208). Em 1959, o organismo tornara-se o Centro de Pesquisa e de Estudo para a Difusão do Francês. No mesmo ano, fora criado, ainda, o atual *Bureau* para o Ensino da Língua e da Civilização Francesas no Exterior e, dois anos mais tarde, em 1961, inaugura-se o Centro de Linguística Aplicada da cidade de Besançon.



Em comum, esses organismos têm o fato de terem sido frequentados por linguistas. Georges Gougenheim, Aurélien Sauvageot e Émile Benveniste trabalharam no Centro de Pesquisa e de Estudo para a Difusão do Francês. Bernard Quémada dirigira o Centro de Linguística Aplicada. Suas atividades eram diversas: do desenvolvimento de análises contrastivas em gramática e em fonologia à criação de metodologias de ensino do francês língua estrangeira, notadamente a metodologia comunicativa (PUREN, 1988). Os estudos do Círculo Linguístico de Praga e da linguística estrutural americana exerceram igualmente influência sobre os pesquisadores franceses no que diz respeito ao tratamento dos erros na expressão oral em francês (COSTE, 1984).

Além da presença “direta” de linguistas na elaboração da perspectiva comunicativa, outras reflexões linguísticas contribuíram indiretamente, a exemplo do já mencionado paradigma aquisicionista de Chomsky e da perspectiva natural de Krashen. Nessa seara, figuram também as reflexões de Dell Hymes e de Roman Jakobson acerca das relações recíprocas entre prática linguística e contexto social e as funções da linguagem, respectivamente. Centrada no saber-fazer verbal e não verbal, a perspectiva comunicativa visava a colocar o aprendiz no centro da aprendizagem com o objetivo, não de desenvolver seus conhecimentos gramaticais, mas de responder a suas necessidades comunicacionais (BESSE; PORQUIER, 1984).

Por volta dos anos 2000, a metodologia comunicativa fora questionada/complementada (a caracterização difere segundo os autores) pela perspectiva acional (*approche actionnelle*). Tratou-se de passar da “interação comunicativa à co-ação” (PUREN, 2022, s. p.) e de colocar a comunicação a serviço da ação social. Essa nova perspectiva metodológica para a didática de línguas e culturas fora primeiramente proposta no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas e tinha como objetivo a formação de locutores/atores sociais capazes de responder aos desafios comunicacionais presentes na Europa, região multilíngue e multicultural (CECRL, 2001, p. 6). Ainda presentes no desenvolvimento de tal perspectiva, as pesquisas linguísticas conjugam-se, porém, com outros campos das ciências humanas e sociais.

REFLEXÕES LINGUÍSTICAS NA DIDÁTICA DE LÍNGUAS E CULTURAS: REJEIÇÃO E DIÁLOGOS

Se a literatura é unânime no reconhecimento das relações existentes entre didática de línguas e culturas e a linguística, o consenso se dilui na avaliação da qualidade e, até mesmo, da pertinência dos diálogos entre as duas disciplinas. Quatro posicionamentos sobressaltam-se.



Alguns didaticistas identificam a linguística como tendo sido a principal disciplina de referência da didática de línguas e culturas. Tratar-se-ia, então, segundo Anderson (1999), de uma relação de filiação. Martinez (2008), ainda que reconheça a primazia da linguística, caracteriza a relação entre as duas disciplinas como sendo de subordinação, devido à desigualdade entre seus estatutos institucionais e epistemológicos: “a didática, encurralada entre a pedagogia e a lista de “receitas” para a sala de aula, encontrava na linguística um pouco de legitimidade” (MARTINEZ, 2008, p. 25-26). Diante de tal cenário, seria necessário à didática de línguas e culturas “se separar da disciplina de referência primordial que fora (...) a linguística, e nenhuma outra, durante décadas” (MARTINEZ, 2008, p. 25).

O segundo posicionamento caracteriza-se pela negação de toda e qualquer pertinência de diálogos entre a linguística e a didática de línguas e culturas em razão da distinção radical entre os objetos de estudo das disciplinas:

a didática trabalha (...) sobre algo completamente instável e inacabado, a língua em via de construção, e o aprendiz encontra-se no centro de suas preocupações. Vemos bem que, de uma disciplina à outra, há o deslocamento do centro de gravidade: “do objeto (a língua) em direção ao sujeito, e do falante em direção ao aprendiz, que não são sujeitos que se deva confundir” [Galisson, 1989] (MARTINEZ, 2008, p. 25-26).

A terceira perspectiva reconhece que a didática de línguas e culturas fora igualmente influenciada pela linguística, pedagogia, psicologia, sociologia e ciências cognitivas. É por isso que Galisson e Coste (1976) caracterizam o campo como uma disciplina-carrefour: um espaço teórico e metodológico marcado pelo encontro de diversas correntes das ciências humanas e sociais, que foram reorganizadas segundo os objetivos da didática de línguas.

O quarto posicionamento, por fim, reconhece a potencialidade dialógica entre as duas disciplinas em razão da contiguidade de seus objetos:

(...) ainda que a didática de línguas estrangeiras ou segundas não pretenda agir sobre o processo da construção linguística (“descrever, interpretar e explicar as manifestações observáveis da construção de uma competência linguística”), e, ainda que, por sua parte, a pesquisa sobre a aquisição de línguas estrangeiras não pretenda intervir nas atividades de ensino, cada uma dessas disciplinas parece estar em condições de fornecer à outra informações, no mínimo, interessantes (PY, 2000, p. 395).

A posição de Py é reforçada por Cuq (2010, p. 31), que, afirma que na medida em que há línguas e linguagem na didática de línguas e culturas, o pertencimento desta às ciências da linguagem é evidente. Situando assim a linguística e a didática de línguas e culturas no âmbito dessa ciência mais ampla, o didaticista preconiza a isonomia entre as duas disciplinas:

(...) é preciso, então, admitir que a linguística é somente uma ramificação das ciências da linguagem, uma ramificação prima da nossa [didática de línguas] com a



qual trata de desenvolver relações frutuosas e desapaixonadas (o que não é sempre fácil nas famílias!). Mas, em nenhum caso, relações de inclusão ou de submissão (CUQ, 2010, p. 31).

O quadro não exaustivo traçado demonstra a heterogeneidade dos posicionamentos no que toca à pertinência dos diálogos passados e futuros entre a didática de línguas e cultura e a linguística. Apesar deles, uma novidade teórica emergira, sobretudo nos últimos 20 anos, justamente na intersecção entre sociolinguística e didática de línguas: trata-se da sociodidática, que será objeto da próxima seção.

A NOVIDADE SOCIOLINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESCOLAR

A sociodidática se distancia, de certa forma, dos debates acerca da pertinência de diálogos entre a linguística e a didática de línguas para instituir sua complementariedade recíproca. Trata-se, portanto, de um novo campo de estudos que se vale das reflexões concernentes à estreita relação entre língua(s) e sociedade para pensar o ensino em geral e de línguas em particular em contexto escolar. Tal campo é compreendido como uma interdisciplina (LAHLOU, 2021); como a essência mesma da didática *lato sensu*, que só poderia ser compreendida pelo seu caráter sociolinguístico (BARRÉ-DE MINIAC, 2000); como uma perspectiva que emana das teorias sociolinguísticas visando à “contextualização social do ensino-aprendizagem” (BLANCHET, 2012a, s. p.); como um *continuum* disciplinar (BLANCHET, 2012b). Campo recente das ciências humanas, a sociodidática está, pois, situada na intersecção entre a didática *lato sensu* e sociolinguística, reconhecendo a hibridez epistemológica que a constitui.

Ainda que seu estabelecimento recente leve a certas flutuações terminológicas e oscilações teóricas, certo consenso pode ser observado na literatura sobre sociodidática no que tange ao espaço – físico e simbólico – visado para estudo: a escola, como microcosmo da sociedade e da dinâmica linguística instaurada socialmente. Trata-se, assim, de “reconfigurar a problematização das questões didáticas pensando-as como situações sociais e, mais precisamente, sociolinguísticas, inscritas no *continuum* das dinâmicas sociais e sociolinguísticas percebidas e vividas pelo conjunto dos atores concernidos” (BLANCHET, 2012b, s. p.).

As pesquisas em sociodidática seguem nas mais variadas direções. Dabène e Rispaill (2008) apontam os estudos que tratam das práticas linguísticas no interior e no exterior da esfera escolar, das representações sociolinguísticas de atores do sistema de ensino e das pesquisas sobre variações sociolinguísticas e plurilinguismo. Blanchet (2012a), por sua vez, aborda



pesquisas de caráter metodológico visando a transposição de conhecimento sociolinguístico em ferramentas didáticas e também trabalhos que discutem acerca do código linguístico a ser empregado no ensino, isto é, questionam a variante standard. Enfim, Blanchet, Clerc e Rispaill (2014) evocam os estudos sobre gestão de insegurança linguística em ambiente escolar através da valorização da pluralidade linguística e Lahlou (2021) menciona a formulação de intervenções nas esferas glotopolíticas.

APORTES DA SOCIOLINGUÍSTICA À DIDÁTICA DE LÍNGUAS E CULTURAS

Se a sociodidática concentra seus estudos majoritariamente no âmbito escolar, compreendendo a escola como um microcosmo em que língua e sociedade estão imbricadas, a interdisciplina se dedica da mesma maneira, por razões evidentes, ao ensino de línguas estrangeiras, já que, não raro, trata-se de idiomas que não são empregados socialmente. A sociolinguística permite, porém, tratar de questões relativas à didática de línguas e culturas sob diferentes formas. O presente trabalho abordará uma em especial: o espaço dado à diversidade linguística em aulas de língua estrangeira e a influência das ideologias linguísticas na escolha da variante a ser ensinada, tomando como exemplo o caso da língua francesa.

Como todas as línguas, o francês varia e muda ao longo do tempo, das épocas, dos espaços, das classes sociais, das idades e das situações (mais formais ou informais). Pouquíssimos fatos linguísticos são tão consensuais como esse. A pronúncia do /r/, por exemplo, não é isenta de tal variação: no estado do Novo-Brunswick, no Canadá, “há o emprego generalizado do r apical, [r], em detrimento do r uvular [ʁ]” (Boudreau e Gauvin, 2017, p. 319); na Luisiana, nos Estados Unidos, “a consoante rótica do francês (...) está quase em todo lado [sob a forma] apical e não dorsal e se realiza por um leve toque da ponta da língua contra os alvéolos” (Klingler, 2017, p. 409); na Costa do Marfim e no Burkina Faso, “vê-se uma mudança no ponto de articulação de certas consoantes do francês normativo” e as consoantes coronárias são seguidamente elididas (Boukari, 2017, p. 496); enfim, nas regiões urbanas francesas, utiliza-se tanto o [R] quando o [ʁ], ambos sendo considerados a pronúncia standard.

O caso da variação do /r/ em francês constitui senão uma ilustração da variação fonética, lexical, morfossintática que marca todas as línguas, inclusive o francês. No entanto, no domínio do ensino da língua, percebe-se que tal diversidade é mal acolhida – e, por vezes, até apagada – sob diversos pontos de vista. A análise crítica que Falkert (2016) faz de nove obras de ensino da fonética do francês como língua não materna demonstra que somente duas obras abordam a variação fonética e fornecem parâmetros para seu ensino. Dezerto (2016), a partir de uma



pesquisa baseada na análise do discurso, examina o espaço atribuído à heterogeneidade linguística da francofonia em um manual de ensino de francês língua estrangeira e segunda e conclui sobre a eloquente ausência de tal temática. Gonçalves (2014), ancorada em uma pesquisa qualitativa e quantitativa, revela que a formação de professores de francês no Brasil contém poucas disciplinas sobre as diversas comunidades de expressão francesa e, ao contrário, centra-se eloquentemente na França, sua literatura e civilização.

A questão que deve ser formulada, diante de tal cenário, é... por quê? Porque, *de facto*, o /r/ (assim como todas as dimensões da língua) pode variar e, na didática de línguas e culturas francesa ocorre certo apagamento da variação em detrimento da variante dita standard, falada notadamente em regiões urbanas francesas?

Se a sociolinguística variacionista permite identificar as numerosas variedades do francês, a sociolinguística crítica autoriza o empreendimento de análises das ideologias linguísticas, dos discursos e das representações sobre as línguas (COSTA, 2017). Especificamente sobre a língua francesa, os estudos do campo (BOUDREAU, 2021 e 2016; BLANCHET, 2016; GADET, 2004) constataram a existência da ideologia do standard, que determina

(...) por que certas práticas linguísticas são legítimas e outras não, e como elas participam na categorização de pessoas segundo sua adesão a essa ideologia. Esta última, associada à estandardização e à ideia de uma norma única, igual para todos e todas, a partir de um ideal imaginado e amplamente veiculado pelos discursos tanto políticos, administrativos quanto populares, serve frequentemente de critério para julgar as práticas linguísticas de um indivíduo, para estabelecer as fronteiras entre aqueles que detêm a língua legítima e os outros (BOUDREAU, 2021, p. 173).

Esse sistema de ideias e valores ancorados histórica e socialmente traduz-se, na língua francesa, por um discurso de homogeneização linguística, o que contribui justamente ao apagamento da pluralidade da língua e de seus locutores. Trata-se, além disso, de um discurso que hierarquiza diferentes variantes, sendo a mais “pura” o francês dito standard. No ensino do francês como língua estrangeira, o discurso homogeneizante e hierarquizante é observável no modelo seguidamente evocado para o “bom falar”: o sujeito nativo e particularmente o sujeito nativo francês (DIDELLOT et al., 2019; FALKERT, 2016). No âmbito de um estudo recente sobre a insegurança linguística em francês, Gomes et al. (2023, no prelo) analisaram a influência da ideologia do standard nas representações sociolinguísticas dos locutores e aprendizes de francês brasileiros. Os resultados confirmam a tendência apontada nos estudos supramencionados. Não somente a língua francesa é associada à França e ao locutor francês nativo, mas, sobretudo, este é percebido como sendo o portador da norma de prestígio. Nesse contexto, todo locutor de francês como língua estrangeira ou segunda é visto como sendo mais



propenso a falar uma língua enviesada, porque repleta de “erros” e “impura”, já que fruto da heterogeneidade com a língua materna (Gomes, 2020).

A ideologia do standard constitui, portanto, um dos importantes fatores que fazem com que a didática de línguas e culturas francesa acolha mal – ou suprima – a diversidade intra e interlinguística. Por tal razão, aliás, os sotaques não standard, em francês como língua materna ou estrangeira, são julgados como ilegítimos: “visto que a variação linguística afeta primariamente a pronúncia, a fonologia da segunda língua é mais suscetível ao impacto das ideologias linguísticas no ensino gramatical” (FALKERT, 2016, p. 265). Essa ideologia é reforçada sobremaneira pelo paradigma aquisicionista e pela perspectiva natural (Chomsky e Krashen), cuja centração teórica, como fora visto em diferentes momentos deste texto, influenciaram profundamente a metodologia comunicativa, ainda em voga no ensino de línguas em geral e do francês em particular. Os efeitos da ideologia do standard e do alçamento do modelo nativo como ideal – almejado por professores e aprendizes de francês – tende a produzir, ademais, insegurança linguística conforme demonstram Badrinathan (2020), Rincón-Restrepo (2016) e Roussi (2009).

Além dos aportes da sociolinguística em termos de variação e de análise crítica de ideologias linguísticas, a disciplina ainda permite estudos sobre a dinâmica linguística inerente ao contato de línguas, a exemplo de Juillard (2021), acerca do repertório verbal de locutores bi ou plurilíngues. A autora demonstra que dinâmicas como a alternância linguística estão presentes igualmente em contexto de ensino de línguas, ainda que, em geral, tais fenômenos sejam rejeitados por professores (CUQ, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No pêndulo histórico dos diálogos interdisciplinares entre didática de línguas e culturas e linguística *lato sensu*, os anos 2000 marcaram um novo momento em que a linguística – e precisamente, a sociolinguística – passara a ser considerada uma disciplina *sine qua non* para os estudos acerca das relações existentes entre língua(s) e sociedade e seus efeitos no âmbito escolar. Inspirado desse novo campo, isto é, da sociodidática, o presente trabalho também vale-se da sociolinguística, porém para pensar o ensino de línguas estrangeiras e, sobretudo, do francês. Baseado em estudos sobre sociolinguística variacionista e tomando como exemplo a pronúncia do /r/ francês, mostrou-se que a língua francesa sofre o efeito da variação linguística, assim como todas as línguas vivas e faladas. A despeito dessa variação *de facto*, demonstrou-se que a didática de línguas e culturas tende a negligenciar e, até mesmo, a apagar a diversidade



linguística, promovendo em geral, uma única variante, que, na francofonia, é o francês chamado standard, ou seja, a variante falada nas regiões urbanas da França.

A novidade da sociolinguística para o ensino de línguas estrangeiras consiste, então, em sua capacidade não somente de demonstrar a existência de diversas variantes linguísticas, mas também de questionar a variante de língua ensinada. A disciplina permite, ademais, compreender o escopo ideológico que suplanta a preponderância de tal ou tal variante em diversas esferas do ensino. No caso do francês, a presença maciça da variante dita standard em manuais de ensino da língua e na formação de professores explica-se pela existência de uma ideologia linguística baseada em discursos de homogeneização e de hierarquização, que contribuem ao apagamento da diversidade da língua falada e, provocam, como pontuado na última seção, insegurança linguística.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Patrick. *La didactique des langues à l'épreuve du sujet*. Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoises, 1999.

BADRINATHAN, Vasumathi. L'enseignant de langue étrangère et rapport à la langue : comment l'enseignant indien du FLE négocie l'ambivalence sécurité-insécurité linguistique. *Circula*, n° 12, p. 152-175, 2020.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine. *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 2000.

BERGOUNIOUX, Gabriel. La science du langage en France de 1870 à 1885: du marché civil au marché étatique. *Langue Française*, n. 63, p. 7-41, 1984.

BESSE, Henri; PORQUIER, Rémy. *Grammaires et didactique de langues*. Paris: Hatier-Crédif, 1984.

BLANCHET, Philippe. *Discriminations: combattre la glottophobie*. Paris: Textuel, 2016.

BLANCHET, Philippe. Quels fondements et quels objectifs pour une sociodidactique de la pluralité linguistique et culturelle? Enjeux épistémologiques, théoriques et interventionnistes. *Cahiers de Linguistique, (Mé-)Tisser les langues à l'école?*, v. 37, n° 2, p.183-192, 2012a.

BLANCHET, Philippe. La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique: enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue SOCLES*, v. 1, n°1, p. 13-20, 2012b.

BOUDREAU, Annette; GAUVIN, Katrine. Acadie des Maritimes. IN: REUTNER, Ursula. *Manuel des francophonies*. De Gruyter Mouton, 2017. p. 311-333.

BOUDREAU, Annette. *À l'ombre de la langue légitime : l'Acadie dans la francophonie*. Paris : Classiques Garnier, 2016.



BOUDREAU, Annette. Idéologie linguistique. IN : BOUTET, Josiane ; COSTA, James (dir.), *Dictionnaire de la sociolinguistique*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2021. p. 171-174.

BOUKARI, Oumarou. Côte d'Ivoire et Burkina Faso. IN: REUTNER, Ursula. *Manuel des francophonies*. De Gruyter Mouton, 2017. p. 476-507

CASTELLOTTI, Véronique. *Pour une didactique de l'appropriation, diversité, compréhension, relation*. Paris: Didier, 2017.

CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES. Étranger. *CNRTL*, 2012. Disponível em: <https://cnrtl.fr/etymologie/étranger>. Acesso em: 12 jul. 2020.

COSTA, James. Faut-il se débarrasser des “idéologies linguistiques”? *Langage & Société*, n° 160-161, p. 111-127, 2017.

COSTE, Daniel. *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*. Paris: Hatier, 1984.

CUQ, Jean-Pierre (org.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, 2003.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2005.

CUQ, Jean-Pierre. Sciences du langage et didactique des langues. *Synergies Brésil*, n. spe. 1, p. 85-88, 2010.

DABÈNE, Michel ; RISPAIL, Marielle. La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. *La Lettre de l'AIRDF*, n°42, p. 10-13, 2008.

DEZERTO, Felipe Barbosa. Français Langue Etrangère e a redistribuição internacional do ensino de francês : o caso do Brasil. *Matraga*, v. 23, n° 38, p. 105-128, 2016.

DIDELOT, Marion, *et al.* Enseignement et évaluation de la prononciation aujourd'hui : l'intelligibilité comme enjeu ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 16-1, 2019.

FALKERT, Anika. The relevance of accent in L2 pronunciation instruction: a matter of teaching cultures or language ideologies?. *International Journal of Pedagogies and Learning*, v. 11, n° 3, p. 259-270, 2016.

GALISSION, Robert; COSTE, Daniel. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette, 1976.

GALISSION, Robert. *D'hier à aujourd'hui: la didactique générale des langues étrangères*. Paris: Clé International, 1980.

GERMAIN, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International, 1993.



GOMES, Janaína Nazzari. L'insécurité linguistique chez des locuteurs de Français Langue Étrangère au Brésil : une étude exploratoire. *Francophonies d'Amériques*, número especial, 2023 (no prelo).

GOMES, Janaína Nazzari. *A apropriação do francês como língua não materna: uma questão de fronteiras*. 2020. 191 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

GOMES, Janaína Nazzari. *Quando falar e ouvir é apropriar-se: uma reflexão sobre apropriação de línguas estrangeiras à luz da teoria saussuriana*. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GOMES, Janaína Nazzari. *O enunciador em língua estrangeira: uma constituição possível?* 2011. 85 f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GONÇALVES, Helena da Conceição. *A francofonia e a formação de professores de francês língua estrangeira no estado do Rio de Janeiro*. 2014. 76 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

JUILLARD, Caroline. Plurilinguisme. IN : BOUTET, Josiane ; COSTA, James (dir.), *Dictionnaire de la sociolinguistique*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2021. p. 267-273.

KLINGLER, Thomas A. Louisiane. IN: REUTNER, Ursula. *Manuel des francophonies*. De Gruyter Mouton, 2017. p. 394- 428

LAHLOU, Mohammed. La sociodidactique : aspects de l'interdiscipline. *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, v. 2, n° 1, p. 114-122, 2021.

MARTINEZ, Pierre. *La didactique des langues étrangères*. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

PORQUIER, Louis. Une notion ambiguë: les "besoins langagiers" (linguistique, sociologie, pédagogie). *Les cahiers du C.R.E.L.E.F.*, v. 3, p. 1-12, 1977.

PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE International, 1988.

PUREN, Christian. Innovation didactique et innovation technologique en didactique des langues-cultures : approche historique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, v. 41, n°1, 2022.

PY, Bernard. Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue. *ÉLA – Études de Linguistique Appliquée*, v. 120, p. 395-404, 2000.

RINCÓN-RESTREPO, Claudia. Insécurité linguistique chez les enseignants non natifs de FLE - le cas des Colombiens ». *Circula*, n° 12, p. 176-196, 2020.



ROUSSI, Maria. L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs français. 2009. Tese (Doutorado). Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris, 2009.

CAPÍTULO 39

INDISCIPLINA NO ENSINO MÉDIO: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

Ludmilla de Santana Luz
Jordana Gabriela Barreto de Sá
José Antonio da Silva Dantas
Maria Dolores Ribeiro Orge
Fabiano Silva Sandes
Cláudio Roberto Meira de Oliveira

RESUMO

O estágio supervisionado com duas turmas do ensino médio em uma escola pública brasileira teve o objetivo de abordar a indisciplina e suas possíveis razões principais. Os alunos foram avaliados pelos critérios de comportamento, participação nas atividades, relações interpessoais entre educandos e professor-aluno. A indisciplina interferiu negativamente no processo de ensino e aprendizagem das turmas, pois o desinteresse dos estudantes nas aulas dificultou a atuação do professor em sua atuação profissional e a participação dos alunos nas classes durante as aulas. O ensino remoto com uso de ferramentas tecnológicas (revolução 4.0) agravou o desinteresse de grande parte dos alunos brasileiros pelo estudo durante o isolamento social forçado. Ações educativas podem ser implementadas para identificação e solução de possíveis causas de desvios comportamentais. Os docentes precisam ser capacitados e devem atuar em cooperação com profissionais de áreas complementares para uma gestão eficiente de conflitos em classe. A indisciplina na escola alcançou uma dimensão preocupante e a discussão sobre este tema já ultrapassou a sala de aula e o muro da escola. Desafios da aprendizagem não são mais uma questão de escola pública ou classe social vulnerável. O desvio não cria necessariamente a destruição de uma turma desde que haja certa tolerância em determinadas ocasiões até o limite da dignidade humana.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Comportamento. Estágio. Revolução 4.0.

INTRODUÇÃO

Na história da Educação, a indisciplina escolar é um fenômeno que adquiriu maior visibilidade na última década. A desagregação familiar e a mercantilização do ensino contribuem para o desinteresse e até exasperação de alunos mais agitados durante as atividades pedagógicas nas escolas.

O comportamento dos alunos pode ter efeitos positivos e negativos, interferindo diretamente na atuação do docente, na realização da prática pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem da turma. A indisciplina afeta sobremaneira as relações pessoais no ambiente escolar e revela a necessidade de estratégias pedagógicas e institucionais como uma questão de gestão de conflitos cotidianos.



Existem diversos fatores que podem estar relacionados às expressões de indisciplina, como o desempenho cognitivo do aluno e sua conduta de socialização na escola (GARCIA, 1999). Com a massificação do ensino, dá-se a concentração de estudantes exasperados em espaços limitados, inadequados para práticas pedagógicas e atividades lúdicas nas escolas.

Alunos insatisfeitos são mantidos em sala sem o entendimento necessário sobre a importância das atividades desenvolvidas. Entediados, consideram os conteúdos inúteis e não compreendem a aplicação em sua formação educacional (ECCHLELI, 2008). Portanto, quando o tema da indisciplina é analisado durante a aula, a inclusão das pessoas envolvidas dá oportunidades para exposição e melhor compreensão das ações, possibilitando a proposição de soluções conjuntas (DAMKE; GARCIA, 2007).

Essa etapa de contestação e instabilidade emocional, característica da juventude, foi agravada pelo decreto de pandemia com isolamento social forçado e ensino remoto. Escolas despreparadas para uso do método com ferramentas tecnológicas perderam estudantes e foram forçadas ao fechamento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ecchleli (2008) e Tavares (2012) apontam a indisciplina escolar como um dos temas mais relatados pelos professores e equipes pedagógicas. Configura um desafio pedagógico para solução de problemas cotidianos e as dificuldades em sala incluem a falta de participação nas atividades e a recusa de alunos em aceitar regras pré-estabelecidas para o bom convívio. É um dos principais objetos de discussões nos meios acadêmicos entre os profissionais da educação, os familiares e a mídia.

A escola assume cada vez mais características relacionadas à comunidade onde está inserida, constituindo uma referência importante na preservação de valores morais e éticos. Configura, assim, uma instituição onde as condições históricas e sociais são determinantes (GOLBA, 2009).

Barbosa (2009) salienta que a indisciplina configura um importante obstáculo no processo ensino-aprendizagem ao prejudicar o exercício da função docente e o consequente aproveitamento dos conteúdos apresentados. Pirola (2009) realça a necessidade de que todos aprendam a lidar e mediar as dificuldades que afetam a rotina escolar, entre as quais estão: as dificuldades de aprendizagem, a indisciplina e a inclusão de alunos com deficiência. Os atritos são inevitáveis dentro da civilidade, mas todos devem buscar ajustar-se à heterogeneidade das turmas presentes na escola.



Haddad e Costa (2011) e Donadan (2012) destacam a escola como um dos primeiros ambientes a receber e lidar com uma diversidade de pessoas, com a heterogeneidade cultural típica. Neste contexto, o objetivo comum é a construção de conhecimentos e obtenção dos meios para o desenvolvimento intelectual adequado, frente às mudanças nas últimas décadas.

O desvio não cria necessariamente a destruição de uma turma desde que haja certa tolerância em determinadas ocasiões até o limite da dignidade humana. Os comportamentos de indisciplinados podem, inclusive, contribuir para a vitalidade de uma turma, ao descontraírem os alunos e desfazerem a tensão provocada pela pesada jornada escolar (SILVA, 2007). As normas de conduta podem facilitar ou reprimir a iniciativa ou a criatividade dos alunos, mas o professor deve agir para incentivá-lo a participar, expressando ideias e questionamentos (PARRAT-DAYAN, 2008).

Aquino (1998) destaca que o cidadão não consegue obter acesso aos seus direitos constituídos sem a escola. Para ele, ser cidadão não se limita apenas ao direito de voto, mas outros direitos a uma vida com dignidade obtida através da escola. Um menor grau de escolaridade diminui suas chances de acesso às oportunidades que o mundo oferece e às exigências que ele impõe. Um aluno sem estrutura moral, que não respeita seus limites e dos colegas, com um mínimo de capacidade para estabelecer relações sociais adequadas, prejudica sua escolarização.

O caráter não é forjado apenas na escola, onde o ser humano tem ingressado cada vez em mais tenra idade. É a família a base, literalmente o berço fundamental para a modelagem da estrutura moral de cada pessoa. Portanto, família e escola devem estar em consonância na formação do jovem como cidadão útil à sociedade (LIMA; SANTOS; ABRANCHES, 2009).

Professores e alunos podem ser parceiros no processo de obtenção do conhecimento, quando tomam uma mesma direção, sem incompatibilidade ou competição. Todavia, é possível desenvolver relações interpessoais satisfatórias para educandos e professores, sem coerção ou autoritarismo (AMORIM, 2005). Por esse entendimento, a educação não deve ser considerada um processo mecânico e imutável, mas sutil e marcado por ações coletivas, contínuas e permanentes de formação na relação entre os indivíduos e destes com a natureza.

A desmotivação não é exclusiva dos estudantes, ela também é experimentada pelos professores. Pessoas não podem competir com máquinas que operam por várias horas sem descanso. Nesta chamada revolução industrial 4.0, a enorme variedade e disponibilidade de



plataformas, vídeos e conteúdos supera o limite humano do profissional da educação e material na disponibilidade de profissionais e ferramentas tecnológicas nas escolas.

A dependência tecnológica também já é um problema de saúde pública tratado pela Psiquiatria, que vem atendendo pacientes cada vez mais jovens com este transtorno compulsivo ainda em fase escolar. Os pacientes passam por um processo de desintoxicação digital. Portanto, o tratamento da indisciplina decorrente deste novo vício do homem moderno requer áreas do conhecimento científico e ultrapassa a esfera escolar.

A indisciplina na escola tem alcançado uma dimensão preocupante e a discussão sobre este tema já ultrapassou os limites da sala de aula ou os muros da escola. Os desafios da aprendizagem não são mais um assunto restrito à escola pública ou classe social vulnerável (BOARINI, 2013). Com base nos impactos do isolamento social a longo prazo para o desempenho educacional em países emergentes, o Fundo Monetário Internacional (FMI) estimou perdas na renda futura para essa geração no Brasil (9,1%), atrás apenas do México (9,9%) e da Indonésia (9,7%) (IMF, 2022).

METODOLOGIA DA PESQUISA

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia (Brasil) tem o estágio curricular obrigatório ao final, através do componente Estágio Supervisionado II. Ele foi realizado em duas turmas (A e B) da 2ª. série do ensino médio, no mesmo turno, em uma escola pública do município de Alagoinhas.

O objetivo desse artigo foi analisar a experiência docente no estágio, os motivos dos estudantes para a indisciplina e as consequências no ambiente escolar. O tema discutido foi a indisciplina em sala de aula, suas principais causas e o impacto no cotidiano escolar dos estudantes. A pesquisa teve início com as observações e registro dos hábitos comportamentais dos estudantes durante regência das aulas de Biologia, com duração de uma unidade e total de 22 horas-aula.

A turma A estava composta por 42 alunos matriculados, mas o número de alunos presenciais regulares era de 35. A faixa etária de 16-19 anos, com alunos repetindo a mesma série pela terceira vez consecutiva. A turma B possuía 41 alunos matriculados, porém apenas 37 compareciam regularmente às aulas. A variação da faixa etária dos estudantes era de 16 a 18 anos.



No estudo de caso, os parâmetros elencados para observações foram: comportamento dos alunos durante as aulas, participação nas atividades propostas, relações interpessoais entre os educandos e as vínculos professor-alunos.

ANÁLISE DE DADOS

De acordo com as apreciações executadas nas turmas A e B, partindo de pontos em comum como indisciplina, foi perceptível de forma alarmante às conversas paralelas durante as aulas, sendo que muitas vezes os estudantes não atendiam ao chamado das professoras ou atendiam ao pedido com muita dificuldade e, desta forma, não respeitava a autoridade das mesmas em sala de aula.

A indisciplina se faz presente nas escolas e varia em suas formas, desde jogar objetos nos colegas, conversas que atrapalham o bom andamento da aula, até mesmo violência e vandalismo no ambiente escolar (TAVARES, 2012).

Pelo mau comportamento de alguns estudantes observados durante as aulas, o tempo utilizado para chamá-los à disciplina foi um fator que contribuiu negativamente na qualidade da aula. À medida em que o tempo é malgasto, o professor deve remanejar suas aulas e, por consequência, acaba expondo o conteúdo programático sem um desenvolvimento adequado do tema. Para isso, o planejamento serve como instrumento de relevância para organizar e subsidiar o trabalho do professor (CASTRO et al., 2008).

No decorrer do estágio, este dispositivo pedagógico foi indispensável. Todas as aulas planejadas foram elaboradas de maneira minuciosa para garantir que o conteúdo fosse pormenorizado da melhor forma possível e as aulas cumpridas no cronograma previsto. Neste caso, por tratar-se de estágio de regência, este comportamento dos estudantes pode prejudicar completamente o cronograma estipulado para cumprimento de carga horária. Muitas vezes é necessário utilizar aulas posteriores para concluir o assunto que seria ministrado em um tempo previamente estimado no plano de aula.

De acordo com Moriconi e Bélanger (2015), a maioria dos professores brasileiros gasta o tempo de aula para manter a ordem na sala (18% em 2008 e 20% em 2013), em comparação com a média internacional (13%). A indisciplina é causa de desperdício do tempo estimado para uma aula e o professor tem a qualidade do seu trabalho comprometida na exploração dos conteúdos.

Nestas situações, cabe ao educador tentar adequar o tempo que lhe resta para ministrar o conteúdo de forma que não prive o estudante de obter o conhecimento necessário para seu



desenvolvimento sem comprometer os prazos programados. Castro et al. (2008) partem do princípio de que o docente deve ensinar os conteúdos formativos e também moldar um cidadão atuante, organizando seu planejamento para que o aluno perceba a importância dos temas ensinados em um contexto histórico, tanto para seu cotidiano como seu futuro.

Deste modo, o professor é mediador não só dos conteúdos, mas também de prazos e metas, pois cada decisão reflete diretamente na formação do aluno enquanto cidadão. Outro aspecto que despertou a atenção foi a falta de interesse durante as atividades propostas, sobretudo as que eram escritas, pois muitos reclamavam, manifestando preguiça para fazê-las, mesmo sendo exercício pontuado. Na proposta de melhorar a leitura e a escrita, muitos alunos apresentaram deficiência para realizá-las.

Petronilo (2007) reitera a necessidade da leitura associada ao entendimento, pois a decodificação e demais componentes referentes à interpretação a tornam produtiva e interessante. A falta de motivação dos estudantes para as atividades escritas pode estar relacionada diretamente à falta de interpretação adequada.

Este aspecto foi marcante nas duas turmas observadas, pois os alunos mostraram dificuldades na interpretação sobre as questões propostas. Em muitos casos, os estudantes alegaram não entender ou conhecer determinadas palavras, a exemplo de: respectivamente, exceto, cite, explique. Para os estudantes, tais palavras tornam as questões difíceis e podem gerar desconforto na resolução das questões, tendo como consequência o desinteresse. Uma alternativa foi realizar jogos de perguntas e respostas para testar outro método de ensino-aprendizagem. Embora muitos tenham recebido positivamente esse tipo de atividade, as conversas paralelas e a dispersão da turma não puderam ser evitadas, ocorrendo novamente casos de indisciplina.

Para Santos e Girotti (2013), os jogos permitem que o professor observe os alunos e analise traços que considere importantes da personalidade para melhor resolver problemas de comportamento. Ao observar algumas necessidades de ajustes, novos planejamentos poderão incluir tipos de jogos que auxiliem na resolução de problemas de comportamento e de aprendizagem.

Nem todas as soluções propostas permitem o sucesso das técnicas usadas. Mesmo propostas novas ou atividades que visem melhorar a dinâmica em sala de aula e o aprendizado esperado, necessitam de uma maturidade do profissional para lidar com o fracasso de certos métodos que se mostrem inadequados. Nas aulas, a indisciplina pode ter sido resultante de um



conjunto de fatores que não estão apenas relacionados às práticas docentes, mas uma soma de vários outros fatores como, por exemplo, o meio social em que os estudantes estão inseridos e a participação da família.

Sobre esses fatores, Picanço (2008) afirma que, no enfoque sociológico, a relação escola-família é entendida em função de determinantes que podem ser ambientais ou culturais. A relação entre valores coletivos da escola e valores individuais da família mostra um certo conflito entre as finalidades socializadoras da escola com a organização da família. Nos objetivos da escola está a importância da participação ativa da família. A escola se tornou alvo de estudos sobre comportamento dos alunos em sala de aula e problemas de adaptação.

Deste modo, a família tem um papel fundamental no desempenho escolar dos estudantes, pois as relações que eles estabelecem em casa podem refletir diretamente em seu comportamento escolar, a exemplo da violência ou ausência dos pais. A indisciplina do aluno pode ser uma forma de chamar a atenção para um problema de carência afetiva que ele vive em casa.

Também foi perceptível que os alunos tinham resistência a certos professores e alegavam este motivo para não colaborarem nas atividades propostas. Essa antipatia na relação professor-aluno impactou negativamente em seu processo de ensino-aprendizagem e as notas durante a unidade letiva não foram satisfatórias. Isso foi constatado mesmo em atividades qualitativas onde a maioria dos estudantes não apresentou bom desempenho.

Vale ressaltar que essas atividades qualitativas não foram produzidas de forma individual, mas distribuídas em práticas interpessoais para trabalhos em grupos, trios ou duplas. Com relação às avaliações escritas, as notas obtidas foram consideradas baixas, pois a maioria dos estudantes não alcançou a médias ao final da unidade. Apesar do curto período, o professor precisa ter sensibilidade para manter relações interpessoais afetivas em sala de aula, já que o rompimento desse elo torna a dinâmica das atividades mais difícil.

Haddad e Costa (2011) consideram a postura do professor de extrema importância em momentos de dificuldade do aluno no processo de aprendizagem, devendo agregar valor à relação na sala de aula. Houve grande dificuldade em conduzir as duas turmas. Mesmo com as tentativas de utilização de métodos alternativos para atraí-los, não se obteve êxito. Desta forma, a cada passo dado durante as aulas, um sentimento de frustração e impotência foi ocupando espaço, impossibilitando o estabelecimento de um vínculo maior com os educandos.



Boarine (2013) e Arantes (2014) reforçam que o caráter social do comportamento disciplinado/indisciplinado exige que, para compreensão e interpretação, necessariamente abdicamos da ideia do aluno naturalmente indisciplinado. Há de considerar-se que o mau comportamento pode estar revelando conflitos velados da instituição e, sobretudo, pode estar indicando a insatisfação com a escola, que dia a dia se torna cada vez menos preparada para cumprir sua função social.

Zabala (2002) considera necessário que a escola também deva ocupar-se das demais capacidades, porém questiona se esta tarefa corresponde exclusivamente à família ou também à escola. Se é dever da sociedade e da escola atenderem a todas as capacidades da pessoa, a escola deve promover uma formação integral.

O desafio é que alunos deste novo século, expostos a ferramentas tecnológicas de distração que estimulam conexões neuronais efêmeras e baixa concentração, exigem novas formas de pensar a relação professor-aluno e métodos de ensino-aprendizagem que resgatem a disciplina e a concentração.

A capacidade de empatia em sala de aula é fundamental e estabelece um importante elo entre o professor e a turma, já que qualquer relação afetiva positiva favorece o convívio harmonioso em um coletivo. A afetividade não é excluída da cognoscibilidade, mas obviamente ela não deve interferir no cumprimento ético do dever do educador e no exercício de sua liderança (FREIRE, 1996).

Houve a necessidade de utilizar metodologias alternativas pelos professores para atrair a atenção dos estudantes sobre os conteúdos, não significando sucesso desse método, mas a necessidade de testar técnicas diferenciadas. Uma das técnicas utilizadas foi a construção de maquetes pelos estudantes, foi uma metodologia bem aceita por eles, porém a falta de organização entre eles dificultou o desempenho da atividade. Embora tenham executado a parte prática com êxito, o objetivo final não ficou claro para eles, necessitando da intervenção do professor para melhor compreensão. Também foram realizados jogos de perguntas, que agradaram os estudantes por ter tonado a aula mais dinâmica. Porém novamente o problema de organização entre os alunos afetou o bom desenvolvimento da aula.

Segundo Haddad e Costa (2011), a indisciplina escolar nos sinaliza algo com duas facetas, ora visível como a falta de sentido da escola para os estudantes, ora invisível até mesmo em forma de disciplina, pelos alunos que fingem prestar atenção nas aulas, cumprir regras que



não concordam, falar o que o professor deseja escutar, obter notas altas através da desonestidade da cópia e sendo considerado bom aluno e aprovado pelos professores em conselho de classe.

É necessário que o professor tente atrair e sensibilizar os estudantes sobre importância de estar na escola e participar das aulas, abrindo os horizontes para que eles busquem uma melhor qualidade de aprendizagem e que possuam autonomia para construção do próprio saber, colaborando com o professor, pois ele não está só para lecionar e sim para ser um mediador dos conteúdos que irá ministrar.

Além dos aspectos já citados, a indisciplina nesses casos pode estar associada à questão da reduzida experiência e idade de professores estagiários jovens. A idade parece ser um fator que chame a atenção, pois muitos achavam que só deveriam ter respeito com pessoas de idade avançada ou formação concluída.

De acordo com Santos et al. (2012), os estagiários no exercício da profissão vivem o dilema entre a teoria e a prática, principalmente, no que se refere a quais elementos teóricos, linha de pensamento e método serão mais adequadas para determinados assuntos e alunos. Isso foi comprovado durante o período de estágio, pois há uma inquietação muito grande sobre que atitudes deverão ser tomadas ou quais métodos deverão ser aplicados. Sabe-se, porém que com o ganho das experiências ao longo do estágio, estas servirão de norte para aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

No mundo atual, cada vez mais dominado pela alta velocidade da informação digital, jovens são expostos a estímulos cognitivos de distração através de ferramentas tecnológicas. Qualquer outra atividade tradicional, que não acompanhe essa dinâmica acelerada, torna-se desinteressante. A realidade da educação pública no Brasil não acompanha essas mudanças vertiginosas, especialmente nos últimos dois anos por conta das restrições sociais e uso forçado de tecnologias para o ensino a distância (LICHAND et al., 2021; DANTAS et al., 2022).

A frustração dos educadores também reflete na formação dos estudantes já que licenças para tratamento médico por depressão, ansiedade e síndrome do pânico têm aumentado entre os docentes, comprometendo em cascata todo o processo de ensino e aprendizagem. O cenário de precariedade material é desmotivador, mas este tipo de assédio moral por indisciplina o supera. Os docentes terminam padecendo as consequências dessa falta de empatia de jovens cada vez mais desumanizados.

Os relatos docentes são de dificuldades, resistências, desrespeitos e desvalorização por uma parte da turma de alunos. Essa questão causa prejuízos ao processo de escolarização. O



resultado é uma atitude demonstrada principalmente pelo desprezo à figura do professor em sala de aula, fazendo-se necessária a figura do mediador de conflitos. Este profissional trabalha o problema do ponto de vista pedagógico. Dado o aumento na incidência destes eventos, Banaletti e Dametto (2015) identificam a indisciplina como um dos grandes desafios enfrentados pelos docentes nas escolas brasileiras.

Entre as ações de indisciplina estão as perturbações durante a aula, gritos, conversas paralelas ruidosas, piadas e não realização das atividades; podendo chegar a agressões verbais, consumo de drogas (lícitas ou ilícitas) e até enfrentamento e violência física do professor pelo aluno. Este conjunto configura um assédio de natureza moral, que é agravado pela impunidade no Brasil. Entretanto, o direito do aluno à educação na escola termina onde começa o direito do professor à dignidade e integridade moral.

Advogados concordam em que a legislação vigente não protege o professor. Em casos recorrentes de indisciplina, uma reclamação formal deve ser feita por escrito inicialmente ao Conselho da escola. Se não for resolvido, segue-se para o Conselho Tutelar da cidade e só então a denúncia é registrada na Secretária da Educação para que o Diretor da escola tome providência e solucione o problema. Os professores devem apoiar-se mutuamente diante dos acontecimentos na escola para que o problema da indisciplina seja solucionado.

Caso os pais ou responsáveis tenham sido notificados sem uma solução do problema, o docente deve ingressar com ação na Justiça contra os pais por assédio moral. Pela Constituição, o Estado é o provedor da escola e a família responsável pela educação primordial dos filhos. Se os pais não atuam, a tutela do Estado deve ser acionada. A profissão do educador não pode nem deve ser diminuída em sua dignidade para exercê-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indisciplina é um fator que interfere negativamente no processo de ensino e aprendizagem, pois a não colaboração dos estudantes durante as aulas dificulta não só o papel do professor como mediador, mas também a interação da classe com os conteúdos abordados.

A maturidade e experiência do professor é uma peça-chave para conduzir as relações entre os educandos e a relação professor-aluno. Porém a falta dessa habilidade não significa impedimento para conduzir os desafios que surgirão, sendo que um dos objetivos do estágio de regência está exatamente assegurar essa aproximação com o futuro campo de trabalho, atrelando a teoria vista em sala de aula com a prática (SANTOS; SANTOS; DIAS, 2012).



Diversos fatores podem ser considerados como motivos para a indisciplina, destacando-se a desagregação familiar, a falta de interesse, a imaturidade emocional, o não entendimento da necessidade de sua participação ou da aplicação de conteúdos ao seu cotidiano ou para seu futuro. Portanto, destaca-se o papel do professor na contextualização das temáticas abordadas para uma eficaz percepção dos alunos sobre sua importância prática.

A indisciplina pode se tornar obstáculo no estagiário e até afastar o docente de sua futura atuação. A heterogeneidade do ambiente é muito marcante nas escolas públicas para profissionais recém-formados, mas pode servir para um crescimento profissional na reflexão sobre sua práxis. O docente deve considerar apenas fatos que vão contra a disciplina escolar, tratando de mediar da melhor forma possível os comportamentos que não condizem com os padrões de uma escola.

O hábito de reflexão sobre diversos aspectos das práticas pedagógicas é indispensável para compreensão do estudante como sujeito ativo do seu próprio aprendizado. Novas propostas lúdicas podem ajudar a melhorar técnicas de ensino e as relações afetivas.

Nem todo comportamento deve ser encarado como indisciplina. Alunos podem tentar chamar a atenção através da irreverência e o professor precisa compreender esses anseios, evitando rotular de indisciplina o que pode ser contornado facilmente. Ao invés de restringir atos espontâneos dos alunos, o professor deve motivá-lo com desafios saudáveis a desenvolver seu potencial através da participação nas atividades propostas.

As relações afetivas também causam grande impacto sobre as práticas docentes, pois a falta de vínculo com a turma dificulta o desenvolvimento das atividades durante as aulas. Durante o curto período de estágio, esses vínculos podem ser comprometidos pelo tempo escasso e o cumprimento do conteúdo no prazo estabelecido para a unidade escolar.

Por fim, os futuros docentes devem ser capacitados com técnicas de intervenções que visem a minimização de conflitos, cujos objetivos claros podem contribuir para a construção de um ambiente escolar sadio, após a resolução de tensões que impactem o processo de ensino-aprendizagem.

A indisciplina decorre de uma série de fatores, entre os quais se destacam a desagregação familiar, que produz crianças carentes de afeto, e a mercantilização do ensino, com concentração de estudantes exasperados em espaços limitados e inadequados para práticas pedagógicas e atividades lúdicas nas escolas.



AGRADECIMENTOS

À Profa. Ma. Cláudia Regina Teixeira de Souza, que auxiliou na construção desse trabalho durante o componente curricular Estágio Supervisionado II.

REFERÊNCIAS

AMORIM, C. **O professor e a indisciplina escolar: Mudando o Foco**. Curso de Psicologia – PUCPR. 2005. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI228.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educ.** v. 24 n. 2, p. 181-204, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-2551199800020001. Acesso em: 07 jun. 2017.

ARANTES, A. R. V. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula: uma análise da realidade**. Magistro de Filosofia. Ano VIII – n. 15. p. 124-141, 2015. Disponível em: <http://catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/wp-content/uploads/2015/04/Rela%C3%A7%C3%A3o-Pedag%C3%B3gica-Disciplina-e-Indisciplina-na-sala-de-Aula-Uma-An%C3%A1lise-da-Realidade.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2017.

BANALETI, S. M. M.; DAMETTO, J. **Indisciplina no contexto escolar: causas, consequências e perspectivas de intervenção**. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU, v. 10, n. 22, 2015. Disponível em: https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/284_1.pdf. Acesso em: 10 de mar. 2018.

BARBOSA, F. A. L. **Indisciplina Escolar: Diferentes Olhares Teóricos**. Anais do IX Congresso Nacional de educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUC-PR. p. 4830-4840, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2748_1737.pdf. Acesso em: 01 jun. 2022.

BOARINI, M. L. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 17, n. 1, p. 123-131, 2013.

CASTRO, P. A. P. P.; TUCUNDUVA, C, C.; ARNS, E, M. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **Revista Científica de Educação**, v. 10, n. 10, 2008. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/Fisica/instrumentacao/artigo.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.

DAMKE, A. S.; GARCIA, J. **Indisciplina na escola: A percepção social dos professores e suas relações com a cultura escolar**. 2007. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-242-04.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2017.



DANTAS, C. M. S.; DANTAS, J. A. S.; ORGE, M. D. R.; OLIVEIRA, C. R. M.; LUZ, L. S.; OLIVEIRA, J. F. **Literatura digital como ferramenta pedagógica na educação infantil**. p. 243-254 In: Marcos Pereira dos Santos, Celso Roberto Borges Alves (Orgs.) A educação na contemporaneidade: desafios pedagógicos e tecnológicos. Campina Grande-PB: Editora Amplla, 2022. 520 p.

DONADAN, J. C. **A heterogeneidade e a sala de aula – Um estudo sobre concepções teóricas e ações práticas em salas do ensino fundamental II de uma escola particular em São Paulo**. Universidade Presbiteriana Mackenzie Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (Ccb) Ciências. BIOLÓGICAS. São Paulo, 2012.

ECCHELI, S. D. **A motivação como prevenção da indisciplina**. Educar, Curitiba, n. 32, p. 199-213, 2008. Editora UFPR 201. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/13923/9381>. Acesso em: 06 de jun. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, J. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Rev. Paran. Desenv.**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, 1999. Disponível em: <http://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/revistaparanaense/article/view/275/229>. Acesso em: 10 jun. 2017.

GOLBA, M. A. M. **Os motivos da indisciplina na escola: a perspectiva dos alunos**. Anais do IX Congresso Nacional de educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUC-PR. p. 9832-9842, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2071_1923.pdf. Acesso em: 01 jun. 2022.

HADDAD, J. P.; COSTA, M. K. A. **Disciplina e indisciplina escolar no ensino médio: Explorando sua relação com o saber**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Católica do Paraná. Curitiba, 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6035_3248.pdf. Acesso em: 05 jun. 2017.

IMF. International Monetary Fund. **G-20 Background note on minimizing scarring from the pandemic**. 2022. 30 p. Disponível em: <https://www.imf.org/-/media/Files/Research/imf-and-g20/2022/g20-minimizing-scarring-from-the-pandemic.ashx>. Acesso em: 1 jun. 2022.

LICHAND, G.; ALBERTO DORIA, C.; LEAL NETO, O.; COSSI FERNANDES, J. P. **The Impacts of Remote Learning in Secondary Education during the Pandemic in Brazil**. 2021. SSRN. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3841775. Acesso em: 1 jun. 2022.

LIMA, H. A.; SANTOS, S. J.; ABRANCHES, S. **Práticas escolares e os casos de indisciplina**. 2009. Disponível em: https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2009.1/prticas%20escolares%20e%20os%20casos%20de%20indisciplina.pdf. Acesso em: 12 jun. 2017.

MORICONI, G. M.; BÉLANGER, J. **Comportamento dos alunos e uso do tempo em sala de aula: evidências da Talis 2013 e de experiências internacionais**. São Paulo: FCC/SEP, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/315/88>. Acesso em: 16 jun. 2017.



PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola.** Trad. Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal – São Paulo: Contexto, 2008.

PICANÇO, A. L. B. **A relação entre escola e família: As suas implicações no processo de ensino aprendizagem.** Escola Superior de Educação João de Deus. (Dissertação) Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica. Lisboa. 2012. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.

PETRONILO, A. P. S. **Dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita.** Universidade de Brasília, DF. 2007. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ceme/uploads/1382039595-Monografia_Ana_Paula_da_Silva_Petrolino.pdf. Acesso em: 16 jun. 2017.

PIROLA, S. M. F. **As marcas da indisciplina na escola: caminhos e descaminhos das práticas pedagógicas.** Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade Metodista de Piracicaba, 2009. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/as-marcas-da-indisciplina-na-escola-caminhos-e-descaminhos-das-praticas-pedagogicas-qoey7ezvzn6>. Acesso em: 1 jun. 2022.

SANTOS, E. F.; GIROTTI, M.T. **Indisciplina em sala de aula: O jogo como instrumento metodológico para uma possível solução de uma problemática.** Trilhas Pedagógicas, v. 3, n. 3, p. 119-142, 2013. Disponível em: <http://fatece.edu.br/arquivos/arquivos%20revistas/trilhas/volume3/8.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017.

SANTOS, V. S.; SANTOS, C.; DIAS, A. F. **Relato de experiência: Os principais desafios e dilemas vivenciados pelos discentes do curso de pedagogia durante o estágio supervisionado.** Semana de Pedagogia: Memórias de um percurso formativo 15 anos do curso de pedagogia em Jequié. 2012. Disponível em: <http://www.uesb.br/eventos/semanapedagogia/anais/55CO.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

SILVA, L. C. **Os professores e a problemática da indisciplina na sala de aula.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte. 2007. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-7DAR7T/1/tese_em_pdf_luciano_campos_da_silva.pdf. Acesso em: 05 jun. 2017.

TAVARES, T. S. C. **Indisciplina escolar e sua influência no aprendizado.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Especialização em Ensino de Ciências. (Monografia de Especialização) MEDIANEIRA. 2012. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2293/1/MD_ENSCIE_III_2012_80.pdf. Acesso em: 13 jun. 2017.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

CAPÍTULO 40

ANÁLISE DA PRESENÇA DE TEMAS RELACIONADOS A GEOLOGIA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Dannilo Costa Santos
Alinne Jéssica Dantas de Araújo
José Carlos Oliveira Santos

RESUMO

A Geologia configura um amplo e complexo campo de estudo, englobando diversas temáticas no estudo e discussão de temas geológicos inerentes ao desenvolvimento da sociedade, e nos últimos anos, este conhecimento tem sido objeto de avaliação para ingresso no ensino superior. O ENEM, uma das mais importantes avaliações dos concluintes do ensino médio assume uma postura inovadora em relação às avaliações tradicionais de acesso ao ensino superior. Partindo do pressuposto de que tal avaliação cumpre papel de norteadora do Ensino médio, e que a área de Geologia é extremamente importante para o desenvolvimento da sociedade, o presente trabalho de conclusão de curso tem por objetivo analisar a evolução da presença de temas relacionados à Geologia nas provas do ENEM nos anos de 2015 a 2019, com ênfase na identificação dos conteúdos geológicos mais cobrados nessas provas. Dentre as 900 questões analisadas, apenas 16 abordaram os conteúdos de Geologia. A maioria estava inserida na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Baseando-se nos resultados e na análise, foi possível concluir que a Geologia encontra-se representada de forma não tão significativa nas edições do ENEM e que, de uma maneira geral, as questões apresentam-se bem estruturadas, necessitando apenas de maior profundidade em relação aos temas.

PALAVRAS-CHAVE: Geologia, Educação Básica, ENEM.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a necessidade de temas ligados à Geologia serem abordados na Educação Básica (atuais níveis de ensino fundamental e médio) vem se fortalecendo no Brasil (MORGADO *et al.*, 2010). A Geociências é a área que abrange disciplinas que estudam a Terra: analisam rochas, fósseis, atmosfera, oceanos, movimentos de placas tectônicas entre outros aspectos do nosso planeta. Essa área trabalha com conhecimentos do ramo de Geologia, Paleontologia, Oceanografia, Topografia, Mineralogia, dentre outros.

A versão preliminar da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), segundo Rodrigues *et al.* (2020), define que a Biologia juntamente com a Física, a Química, a Astronomia e a Geociências, agregam um conjunto de conhecimentos que buscam compreender e explicar fenômenos naturais e processos de natureza científica e tecnológica. De acordo com a BNCC, nos currículos mínimos da Educação Básica, a Matemática, a Física, a Química, a Biologia e a Geografia podem fazer interdisciplinaridade com áreas da Geociências como Paleontologia



(ciência que estuda os fósseis e o passado da vida na Terra), Petrologia (ciência que trata da origem e história das rochas), ou até mesmo com a Hidrogeoquímica (estudo das diferentes composições da água no ambiente) dentre outras possibilidades interdisciplinares (TOLEDO, 2005; MARCONDES, 2018). Daí a importância de verificar a presença destes temas em formas de avaliação da qualidade da Educação Básica, inclusive nas formas de ingresso no Ensino Superior aplicadas atualmente.

Nas últimas décadas, paralelo às avaliações tradicionais, outro procedimento de avaliação educacional tem ganhado espaço: são as avaliações externas, geralmente em larga escala, que têm objetivos e procedimentos diferenciados das avaliações realizadas pelos professores nas salas de aula. Essas avaliações são, em geral, organizadas a partir de um sistema de avaliação cognitiva dos alunos e são aplicadas de forma padronizada para um grande número de pessoas (DUARTE, 2017). O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são provas aplicadas em nível nacional, em que os alunos do Ensino Médio podem se inscrever e serem avaliados. De acordo com suas pontuações, podem escolher determinados cursos de graduação em universidades estaduais, federais e privadas. Além disso, este exame é considerado uma oportunidade dada aos alunos de avaliarem sua formação básica, com vistas às escolhas futuras em relação ao mercado de trabalho (SANTOS, 2011). O ENEM atualmente é dividido por áreas do conhecimento como Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Os temas de Geologia podem estar inseridos nas provas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Nas diretrizes curriculares do ensino fundamental e médio a abordagem interdisciplinar da Geologia é muito fragmentada. Apesar das inúmeras referências a temas geológicos (conceitos, processos, materiais) em Biologia, Química e Física, os conceitos de geologia são dispersos. A Geografia, situada entre Ciências Humanas e Ciências Naturais, inclui múltiplas referências às relações entre espaço físico e sociedade. A História refere-se às diferentes noções de tempo sem incluir a noção de tempo geológico, indispensável para o entendimento da evolução do planeta.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma avaliação externa preparada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, órgão ligado ao Ministério da Educação. Criado em 1998, se constitui em uma prova de múltipla escolha e uma redação, organizadas de forma a contemplar as habilidades e competências desenvolvidas ao longo da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), consideradas indispensáveis



à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania. O propósito de sua criação foi avaliar o Ensino Médio em todo o território brasileiro, com um discurso de democratizar as oportunidades de ensino de qualidade na Educação Básica em território nacional (PACHECO, 2013; OLIVEIRA, 2006; BRASIL, 2016).

A Geologia estuda a Terra quanto à sua origem, composição, estrutura e evolução, por meio do entendimento dos processos internos e externos responsáveis por suas transformações (SPERANDIO *et al.*, 2017). É parte das Ciências Naturais e das Ciências da Terra (ou Geociências) e interage com outras áreas como Física, Química, Matemática e Biologia. Possibilita a compreensão de fenômenos como a formação de minerais e rochas; o significado dos fósseis; a origem de vulcões, terremotos, maremotos e montanhas; a formação de solos; o transporte e deposição de sedimentos; e a acumulação de água subterrânea. As atividades profissionais englobam o mapeamento geológico e os levantamentos geoquímicos e geofísicos; a descoberta e o aproveitamento de recursos minerais, energéticos e hídricos; a indicação de locais adequados para a implantação de áreas urbanas, estradas e barragens; e a prevenção de impactos ambientais, naturais ou não, como erosão, deslizamentos de encostas e inundações. O Geólogo pode atuar em empresas públicas e privadas do setor mineral, companhias de petróleo, empresas de engenharia e meio ambiente, órgãos governamentais e instituições de ensino e pesquisa ou como autônomo, sendo que atualmente o mercado de trabalho apresenta grande demanda por profissionais de Geologia. Vários assuntos estudados na educação básica podem se relacionar com a Geologia possibilitando o diálogo e participação da Geologia no ensino escolar (PONTE; PIRANHA, 2019). Entretanto há dificuldades na divulgação de conhecimentos geológicos específicos já que trabalhos em escala local são geralmente desenvolvidos nos meios acadêmicos e os livros didáticos adotados nas escolas trabalham com exemplos e ilustrações geológicas mais globais que são importantes, mas, nem sempre trazem a contribuição específica que o professor deseja ou necessita.

A Educação Básica tem como objetivo formar cidadãos críticos e responsáveis no instante que trabalham temas importantes e relacionados ao ambiente. Carneiro *et al.* (2004) descrevem dez razões pelas quais a inserção de temas relacionados a Geologia pode trazer benefícios a educação brasileira: (1) O currículo de Ciências do ensino fundamental é fragmentado e superficial; (2) A formação humanista, inerente ao exercício das Ciências da Terra, deve gerar atitudes solidárias e humanistas nas novas gerações, e desenvolver pensamento crítico e capacidade de observação/indagação; (3) A Geologia permite reflexões sobre o uso racional das aplicações tecnológicas e avanços da Ciência e fornece visão de



conjunto do funcionamento do planeta, necessária para o entendimento da complexa dinâmica do planeta; (4) Traz ainda uma perspectiva temporal das mudanças que afetaram nosso planeta e os seres vivos que o povoaram; (5) A Geologia oferece formação sobre causas dos riscos geológicos e suas consequências para a humanidade; (6) Proporciona exemplos recentes sobre a participação da Geologia em descobertas modernas da Ciência; (7) Discussão da questão dos recursos disponíveis *versus* sustentabilidade do planeta; (8) Além de constituir preparação e orientação para estudos posteriores ou para a reflexão crítica da atividade humana no planeta; (9) O conhecimento da base metodológica da Geologia favorece formação sobre variados procedimentos científicos; (10) A sociedade informatizada, cujo papel dominante se faz sentirem todos os setores da atividade humana, constitui a décima razão: as Geociências ajudam a formar uma perspectiva planetária.

Conceitos básicos de Geologia e Geociências dispersam-se no currículo do ensino fundamental e médio, sob várias formas, faltando uma sistematização dos conteúdos capaz de explicar o planeta Terra em conjunto, desde sua constituição, origem e evolução, fenômenos interiores e superficiais, as interações das esferas (oceanos, atmosfera, litosfera, biosfera), e as profundas e diversificadas relações entre meio físico e os seres vivos. Os alunos deveriam ser estimulados a compreender os processos e os mecanismos de evolução do planeta, e avaliar os avanços modernos de pesquisa sobre a interação entre tais esferas, para conscientizar-se sobre problemas como os dos recursos naturais não renováveis (OLIVEIRA *et al.*, 2011). Toledo (2005) assinala existir no ensino médio brasileiro grande fragmentação do conhecimento no que se refere ao planeta Terra, uma vez que os conceitos de Geologia dispersam-se em outras disciplinas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio consideram Biologia, Física, Química, Geografia, História e Filosofia como campos do conhecimento que contribuem para o estudo da dinâmica ambiental, possibilitando aos alunos relacionarem conceitos aprendidos nessas disciplinas com o conceito amplo de ecossistema. As geociências configuram um amplo e complexo campo científico, englobando diversas temáticas no estudo e discussão de temas geológicos inerentes ao desenvolvimento da sociedade. Nos últimos anos vêm se observando um crescimento do número de questões da área de Geociências (Geologia, Paleontologia, Arqueologia, Cosmologia e outras) nos exames de ingresso no Ensino Superior, como no ENEM, de acordo com alguns estudos analisados (Duarte, 2017; Coutinho *et al.*, 2017; Galvão, 2010). Duarte (2017) considera que avaliações tradicionais são ações que sempre estiveram presentes na escola; todavia, outro procedimento tem ganhado espaço: as avaliações externas, em larga



escala, como ENEM e SAERJ. O trabalho de Duarte (*Op. cit.*) levanta questões de Geociências e áreas afins encontradas nas avaliações nos últimos anos classificando as mesmas, verificando-se que nas questões do ENEM aumentou também questões das Geociências nos anos da pesquisa: 2005 a 2014. Coutinho *et al.* (2017) fazem uma análise crítica sobre a Geografia Física no Exame Nacional do Ensino Médio, tendo como viés a abordagem interdisciplinar. Para isso, faz-se uma análise de que forma esses assuntos aparecem nas questões do ENEM, priorizando recursos e os temas que mais aparecem nos enunciados. Os resultados alcançados referem-se às análises das provas aplicadas nos anos de 1998, 1999, 2008, 2009, 2010, e revelaram que há uma valorização na cobrança dos conteúdos geográficos, principalmente no que se refere à Geografia Física. Galvão (2010) realizou uma pesquisa objetivando compreender como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) materializa, na forma de questões, a temática das Mudanças Climáticas Globais, considerando as Geociências como aspecto dessa significação. Foi investigada a possível presença e influência da perspectiva das Geociências nas versões produzidas pelo ENEM sobre essa temática e verificado que o discurso apresentado pelo ENEM tende a direcionar para um determinado sentido, como se fosse o único possível, silenciando o fato da pluralidade de perspectivas de considerar esse tema, permitindo verificar a constatação de equívocos conceituais.

Essa pesquisa pode nos mostrar como se tem comportado nos últimos anos a presença de temas ligados a Geologia nas provas do ENEM. Verificando desta forma se ocorre ou não um crescimento do número de questões da área de Geociências (Geologia, Paleontologia, Arqueologia, Cosmologia e outras) nestes exames. Caso este fato venha a ser comprovado de forma positiva, isto pode aumentar o interesse dos estudantes da Educação Básica por esta área do saber e, fazer alguns docentes refletirem sobre a importância de darem mais atenção a estes conteúdos no momento em que planejam suas aulas. É importante analisar de que forma a Geologia tem aparecido nas provas do ENEM ao longo dos últimos 5 anos. Essa análise se dá com o propósito de tentar responder a algumas questões, tais como: que tipos de representações estão presentes nas provas do ENEM? Como estão estruturadas as questões da Geologia? Quais são as áreas de conhecimento que mantêm as relações interdisciplinares com a Geologia? Partindo dessas perguntas, objetiva-se que este trabalho de conclusão de curso possa contribuir para a divulgação da área de Geologia na educação básica. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a evolução da presença de temas relacionados à Geologia nas provas do ENEM nos anos de 2015 a 2019, com ênfase na identificação dos conteúdos geológicos mais cobrados nessas provas do ENEM, prevalecendo uma abordagem interdisciplinar.



METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza dentro de uma abordagem de natureza qualitativa com interface na quantitativa. Esta investigação consiste em uma pesquisa documental (GIL, 2008), na qual o foco da análise foi as provas do ENEM realizadas entre 2015 e 2019. Este estudo pode ser classificado como qualitativo, tendo em vista que, a análise de dados foi realizada de forma descritiva e interpretativa.

Neste sentido, essa pesquisa teve como objetivo analisar a evolução da presença de temas relacionados a Geologia nas provas do ENEM nos anos de 2015 a 2019, com ênfase na identificação dos conteúdos geológicos mais cobrados nessas provas do ENEM, prevalecendo uma abordagem interdisciplinar. As análises foram feitas nas provas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, onde cada caderno possui 90 questões totalizando 900 questões analisadas, visto que foram 10 cadernos de provas para análises, com a finalidade de selecionar as que abordavam a temática geologia. Esses cadernos de provas estão disponíveis para consulta e *downloads*, tanto no site do INEP/MEC, bem como em diversos *sites da internet*.

Esta pesquisa foi desenvolvida em três etapas. Na primeira etapa, foi feito um levantamento da quantidade de vezes que as questões formuladas voltadas para a temática geologia apareceu nas provas do ENEM do ano de 2015 a 2019. Na segunda etapa foi relacionado à presença de questões nas diferentes áreas para verificar o conceito interdisciplinar da Geologia. Na terceira etapa foi feita uma relação das questões com os temas relacionados a Geologia e sua importância no contexto da área.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conhecimento geológico tem sido restrito a comunidade científica, onde são desenvolvidas pesquisas responsáveis por trabalhos e artigos publicados em eventos científicos e revistas. Como disciplina, a Geologia vem sendo ministrada nos cursos técnicos da área e afins, curso de graduação de Geologia e áreas afins e cursos de Pós-Graduação. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio ainda existe pouco estudo aprofundado da Geologia, estando presente principalmente em Geografia (PONTE; PIRANHA, 2019). Entretanto, os temas estudados na Geologia têm surgido com frequência em exames de acesso ao ensino superior, como no caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).



No período de 2015 a 2019 a frequência das questões envolvendo temas relacionados a Geologia foi irregular. A Tabela 1, a seguir, mostra o quantitativo de questões e os anos em que elas estiveram presentes, totalizando dezesseis (16) questões.

Tabela 1: Número de questões que relatam a presença de temas relacionados a Geologia nas provas do ENEM correspondentes aos anos de 2015-2019.

Ano	Questões
2015	6
2016	2
2017	3
2018	1
2019	4
Total	16

Fonte: Dados da Pesquisa (2020) baseados em dados do INEP.

Nos anos de 2015 a 2019 sempre houve questões sobre Geologia nas provas do ENEM, com predominância na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. A Tabela 2, a seguir, mostra o quantitativo de questões e os anos em que elas estiveram presentes de acordo com as áreas de avaliação do ENEM.

Tabela 2: Localização das questões analisadas nas provas do ENEM 2015-2019 de acordo com as áreas de abrangência.

Áreas	Número de questões por ano de aplicação do ENEM					
	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Ciências Humanas e suas Tecnologias	5	-	3	1	2	11
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	1	-	-	-	1	2
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	-	-	-	-	-	0
Matemática e suas Tecnologias	-	2	-	-	1	3

Fonte: Dados da Pesquisa (2020) baseados em dados do INEP.

A predominância deste tema na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias é esperada, pois os temas de Geologia são principalmente trabalhados em Geografia (COUTINHO *et al.*, 2017). Entretanto, verifica-se que no ano de 2016, tem-se apenas duas questões com abordagens de temas ligados a Geologia, presentes na prova de Matemática e suas Tecnologias. Diante do que é exposto e analisado a seguir, fica evidente que existe uma deficiência considerável no que se refere à exploração da Geologia no Exame Nacional do



Ensino Médio. Determinados assuntos são muito bem abordados, como também outros nem sequer aparecem. Nesta pesquisa foi observado que houve o predomínio de questões qualitativas sobre os temas relacionados a Geologia no ENEM. Áreas como Geologia Geral e Geologia Ambiental, dentre outras, são exploradas nestas avaliações. O caráter conceitual das questões qualitativas analisadas reflete a posição de que a compreensão dos conteúdos ligados a Geologia é importante e deve ser valorizada no ensino básico. Além disso, nas poucas questões quantitativas que as provas apresentaram, era necessário entender como ocorrem os processos geológicos para prosseguir com a resolução utilizando os dados numéricos.

QUESTÕES DO ANO DE 2015

Na prova de 2015, na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, tem-se cinco questões com temas de Geologia Ambiental, Georreferenciamento, Geologia Geral (erosão e intemperismo). A Figura 1 apresenta as questões que consideraram temas ligados a Geologia no ENEM de 2015.

Em duas questões são apresentados temas de Geologia Ambiental, focando em identificar as causas dos problemas ambientais oriundo da interação do homem e a natureza, no caso, a desertificação ocasionada por ação humana (Figura 1a), e no movimento de massas e a ligação com escoamento superficial (Figura 1d).

Figura 1: Questões relacionadas a Geologia no ENEM de 2015.

QUESTÃO 01 ◇◇◇◇◇

Legenda

- Amazônia
- Caatinga
- Cerrado
- Mata Atlântica
- Pampa
- Pantanal
- Problema ambiental

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente/IBGE. Biomas. 2004 (adaptado).

No mapa estão representados os biomas brasileiros que, em função de suas características físicas e do modo de ocupação do território, apresentam problemas ambientais distintos. Nesse sentido, o problema ambiental destacado no mapa indica

- A** desertificação das áreas afetadas.
- B** poluição dos rios temporários.
- C** queimadas dos remanescentes vegetais.
- D** desmatamento das matas ciliares.
- E** contaminação das águas subterrâneas.

QUESTÃO 15 ◇◇◇◇◇

O Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia ensina indígenas, quilombolas e outros grupos tradicionais a empregar o GPS e técnicas modernas de georreferenciamento para produzir mapas artesanais, mas bastante precisos, de suas próprias terras.

LOPES, R. J. O novo mapa da floresta. Folha de S. Paulo, 7 maio 2011 (adaptado).

A existência de um projeto como o apresentado no texto indica a importância da cartografia como elemento promotor da

- A** expansão da fronteira agrícola.
- B** remoção de populações nativas.
- C** superação da condição de pobreza.
- D** valorização de identidades coletivas.
- E** implantação de modernos projetos agroindustriais.



QUESTÃO 27 ◇◇◇◇◇

Figura 1. Diagrama das regiões de intemperismo para as condições brasileiras (adaptado de Peltier, 1950).

Figura 2. Mapa das regiões de intemperismo do Brasil, baseado no diagrama da Figura 1.

LEGENDA

- 1. MUITO FRACO Trópico de Capricórnio
- 2. FRACO
- 3. MODERADO
- 4. FORTE

FONTE: M. P. F. Intemperismo de rochas e minerais. In: KER, J. C. et al. (Org.). Pedologia: fundamentos. Viçosa (MG): SBCS, 2012 (adaptado).

De acordo com as figuras, a intensidade de intemperismo de grau muito fraco é característica de qual tipo climático?

- (A) Tropical.
- (B) Litorâneo.
- (C) Equatorial.
- (D) Semiárido.
- (E) Subtropical.

(c)

QUESTÃO 30 ◇◇◇◇◇

Os movimentos de massa constituem-se no deslocamento de material (solo e rocha) vertente abaixo pela influência da gravidade. As condições que favorecem os movimentos de massa dependem principalmente da estrutura geológica, da declividade da vertente, do regime de chuvas, da perda de vegetação e da atividade antrópica.

BIGARELLA, J. J. Estrutura e origem das paisagens tropicais e subtropicais. Florianópolis: UFSC, 2003 (adaptado).

Em relação ao processo descrito, sua ocorrência é minimizada em locais onde há

- (A) exposição do solo.
- (B) drenagem eficiente.
- (C) rocha matriz resistente.
- (D) agricultura mecanizada.
- (E) média pluviométrica elevada.

(d)

QUESTÃO 31 ◇◇◇◇◇

SUERTEGARAY, D. M. A. (Org.). Terra: feições ilustradas. Porto Alegre: EDUEFRGS, 2003 (adaptado).

A imagem representa o resultado da erosão que ocorre em rochas nos leitos dos rios, que decorre do processo natural de

- (A) fraturamento geológico, derivado da força dos agentes internos.
- (B) solapamento de camadas de argilas, transportadas pela correnteza.
- (C) movimento circular de seixos e areias, arrastados por águas turbilhonares.
- (D) decomposição das camadas sedimentares, resultante da alteração química.
- (E) assoreamento no fundo do rio, proporcionado pela chegada de material sedimentar.

(e)



QUESTÃO 76 ◇◇◇◇◇

Para proteger estruturas de aço da corrosão, a indústria utiliza uma técnica chamada galvanização. Um metal bastante utilizado nesse processo é o zinco, que pode ser obtido a partir de um minério denominado esfalerita (ZnS), de pureza 75%. Considere que a conversão do minério em zinco metálico tem rendimento de 80% nesta sequência de equações químicas:

$$2 \text{ZnS} + 3 \text{O}_2 \rightarrow 2 \text{ZnO} + 2 \text{SO}_2$$
$$\text{ZnO} + \text{CO} \rightarrow \text{Zn} + \text{CO}_2$$

Considere as massas molares: ZnS (97 g/mol); O₂ (32 g/mol); ZnO (81 g/mol); SO₂ (64 g/mol); CO (28 g/mol); CO₂ (44 g/mol); e Zn (65 g/mol).

Que valor mais próximo de massa de zinco metálico, em quilogramas, será produzido a partir de 100 kg de esfalerita?

- A 25
- B 33
- C 40
- D 50
- E 54

(f)

Fonte: Dados da Pesquisa (2020) baseados em dados do INEP.

A questão 1 (Figura 1a) mostra uma imagem com os principais biomas do nosso país e uma área rachurada, que apresenta um problema ambiental a ser identificado. Todas as alternativas apresentam conteúdos que são abordados no estudo da Geologia Ambiental, uma vez que nessa disciplina são debatidos assuntos pertinentes à problemas ambientais resultantes à interação entre o meio físico e a ação do homem, aplicando conhecimentos geológicos. Na questão analisada o problema ambiental é a desertificação, que não necessariamente tem origem antropológica, é muito mais uma causa climática, considerando que ocorre numa região cujo bioma é a Caatinga. Todavia, entender a desertificação também é um processo que pode ser acelerado pela ação humana e, de maneira direta ou indireta, é um assunto pertinente à Geologia Ambiental.

Na questão 30 (Figura 1d), é exposto o processo de movimento de massas (solo e rocha) e suas possíveis causas. Dentre as alternativas oferecidas, os locais que apresentam drenagem eficiente serão aqueles em que esse processo será minimizado, porque permite um melhor escoamento superficial. Portanto, o processo que pode minimizar a ocorrência de escorregamentos é discutir o processo de melhoria da eficiência da drenagem. As áreas mais afetadas são as áreas urbanas, devido à redução das áreas verdes, à melhoria da impermeabilização, à canalização de corpos d'água e outras medidas de intervenção ambiental, ocorrendo o aumento do escoamento superficial e à redução da infiltração de água no solo.



Um tema totalmente trabalhado dentro da Geologia é o Georreferenciamento, e este tema estava presente em uma questão no ano de 2015 (Figura 1b). O Georreferenciamento é a definição da forma, dimensão e localização de um terreno em relação ao globo terrestre, realizada através de métodos de levantamento topográfico para tal ação. Num estudo deste tipo encontramos informações acerca do terreno como, por exemplo, os limites da área. Os mapas são ferramentas usadas para mapear espaços geográficos, incluindo aspectos naturais - dados pela natureza, como rios e florestas - e edifícios feitos pelo homem, como casas e rotas de deslocamentos. Sobre essa questão, o projeto citado permitiu que os indígenas, quilombolas e outros grupos tradicionais tivessem um melhor entendimento de sua área de suas terras. Nesse tipo de pesquisa, há uma variedade de informações sobre o terreno, mas algumas delas são convincentes e essenciais para esses grupos como a possibilidade de grupos tradicionais saberem os reais limites das propriedades de forma mais precisa, fazendo com que suas próprias terras levem a uma maior preservação de sua cultura, costumes e relações, valorizando assim sua identidade coletiva.

As questões 27 (Figura 1c) e 31 (Figura 1e) tratam de temas como intemperismo e erosão, assuntos estes bastante trabalhados em áreas de Geologia Geral e Geologia Ambiental.

Na questão 27 (Figura 1c), o diagrama mostra a relação entre temperatura e precipitação média anual, mostrando os graus de intemperismo para as condições brasileiras, sendo assim no mapa mostra as regiões de intemperismo baseado nesse diagrama. O intemperismo (ou meteorização) é o conjunto de processos naturais que causa a alteração das rochas, próximas da superfície terrestre, em produtos que estejam mais em equilíbrio com novas condições físico-químicas diferentes das que deram origem à maioria dessas rochas (SUGUIO, 2003). Ao relacionar o diagrama e o mapa, pode-se determinar que a área com muito baixo grau de intemperismo é a área com baixa precipitação média (espaço de clima semiárido), pois à alta incidência de chuva e temperatura são os principais fatores para o intemperismo.

A questão 31 (Figura 1e) mostra um local sujeito a formas de erosão circulares, sugerindo a circulação da água de forma turbilhonante, aponta que o processo que a originou foram formadas com a presença de sedimentos. A erosão é um fenômeno natural, através do qual a superfície terrestre é desgastada e afeiçoada por processos físicos, químicos e biológicos de remoção, que modelam a paisagem (SUGUIO, 2003). A figura no canto superior direito da imagem mostra a rotação das partículas que estimulam esse processo.



Além da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, tem-se neste ano, uma questão na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, ligada a Pesquisa Mineral (Figura 1f). Na realidade, essa questão aborda a Geologia de forma superficial, onde apenas menciona um mineral, mas a questão em si, não traz uma problemática de Geociências. Esta questão é tratada o mineral esfalerita, que é estudado em Pesquisa Mineral.

QUESTÕES DO ANO DE 2016

No ano de 2016 foi observado a presença de apenas duas questões com temas relacionados a Geologia na prova de Matemática e suas Tecnologias. Essas questões tratam de sistemas hídricos e Escala Richter (Figura 2). Neste caso, essas questões não são necessariamente de Geociências, mas trazem em seu contexto algo relacionado a Geologia.

A questão 146 (Figura 2a) da prova de Matemática e suas Tecnologias trata de testes feitos com cinco tipos de filtros de água que foram retirados de alguns sistemas hídricos, sendo que, para isso ocorrer de forma correta precisa-se de algum profissional da área de Geologia, sendo a geologia um dos componentes mais importantes para caracterizar a disponibilidade de água superficial e subterrânea, pois ela tenta apresentar os elementos básicos para as relações da estrutura rochosa com o relevo e o solo. Os recursos hídricos são nada mais nada menos do que qualquer água superficial ou subterrânea que pode ser obtida e disponível para o uso humano, como os rios, lagos, arroios, lençóis freáticos e etc. (COSTA et al., 2012). Logo em seguida, a questão 147 (Figura 2b) mostra um tema da Geologia Geral sobre terremotos. Os terremotos ou abalos sísmicos são movimentos naturais gerados através de rupturas no interior da crosta terrestre, que se propaga através de vibrações, podendo ser percebidos diretamente com os sentidos humanos ou por meio de sismógrafos, que são instrumentos especiais, muito sensíveis, distribuídos pela superfície da Terra nas estações sismológicas (SUGUIO, 2003). Esses movimentos repentinos são a causa do tsunami, resultando em perda de vidas, ferimentos e altos prejuízos financeiros e sociais.



Figura 2: Questões relacionada a Geologia no ENEM de 2016.

<p>QUESTÃO 146</p> <p>Diante da hipótese do comprometimento da qualidade da água retirada do volume morto de alguns sistemas hídricos, os técnicos de um laboratório decidiram testar cinco tipos de filtros de água.</p> <p>Dentre esses, os quatro com melhor desempenho serão escolhidos para futura comercialização.</p> <p>Nos testes, foram medidas as massas de agentes contaminantes, em miligrama, que não são capturados por cada filtro em diferentes períodos, em dia, como segue:</p> <ul style="list-style-type: none">• Filtro 1 (F1): 18 mg em 6 dias;• Filtro 2 (F2): 15 mg em 3 dias;• Filtro 3 (F3): 18 mg em 4 dias;• Filtro 4 (F4): 6 mg em 3 dias;• Filtro 5 (F5): 3 mg em 2 dias. <p>Ao final, descarta-se o filtro com a maior razão entre a medida da massa de contaminantes não capturados e o número de dias, o que corresponde ao de pior desempenho.</p> <p>Disponível em: www.redebrasiltual.com.br. Acesso em: 12 jul. 2015 (adaptado).</p> <p>O filtro descartado é o</p> <ul style="list-style-type: none">Ⓐ F1.Ⓑ F2.Ⓒ F3.Ⓓ F4.Ⓔ F5.	<p>QUESTÃO 147</p> <p>Em 2011, um terremoto de magnitude 9,0 na escala Richter causou um devastador <i>tsunami</i> no Japão, provocando um alerta na usina nuclear de Fukushima. Em 2013, outro terremoto, de magnitude 7,0 na mesma escala, sacudiu Sichuan (sudeste da China), deixando centenas de mortos e milhares de feridos. A magnitude de um terremoto na escala Richter pode ser calculada por</p> $M = \frac{2}{3} \log \left(\frac{E}{E_0} \right),$ <p>sendo E a energia, em kWh, liberada pelo terremoto e E_0 uma constante real positiva. Considere que E_1 e E_2 representam as energias liberadas nos terremotos ocorridos no Japão e na China, respectivamente.</p> <p>Disponível em: www.terra.com.br. Acesso em: 15 ago. 2013 (adaptado).</p> <p>Qual a relação entre E_1 e E_2?</p> <ul style="list-style-type: none">Ⓐ $E_1 = E_2 + 2$Ⓑ $E_1 = 10^2 \cdot E_2$Ⓒ $E_1 = 10^3 \cdot E_2$Ⓓ $E_1 = 10^{\frac{3}{2}} \cdot E_2$Ⓔ $E_1 = \frac{9}{7} \cdot E_2$
---	---

(a)

(b)

Fonte: Dados da Pesquisa (2020) baseados em dados do INEP.

QUESTÕES DO ANO DE 2017

No ano de 2017, tem-se novamente a presença de temas ligados a Geologia (questões ambientais e Escala Richter), onde ambas estão presentes na prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. A Figura 3 reproduz estas questões.

Na questão 59 (Figura 3a) fala-se sobre um tema bem abordado em Institutos Federais onde se tem as disciplinas técnicas de Geologia Ambiental. A questão trabalha a capacidade do solo em absorver a água da chuva com base na cobertura vegetal e ocupação humana. Como pode ser visto na tabela mostrada na questão, solos com cobertura vegetal mais densa podem absorver melhor a água da chuva, o que leva a uma maior infiltração da água, reabastecendo os lençóis freáticos e aquíferos, e os solos com cobertura vegetal menos densa que no caso são as áreas urbanas, se tem o escoamento, pois há pouca infiltração no solo.



Figura 3: Questões relacionada a Geologia no ENEM de 2017.

QUESTÃO 59

Tipologia de área	% de chuva	
	retida no local	escoada
Bacias naturais/florestas	80 a 100	0 a 20
Bacias com ocupação agrícola/cultivos	40 a 60	40 a 60
Bacias com ocupação residencial	40 a 50	50 a 60
Bacias com ocupação urbana pesada	0 a 10	90 a 100

MACHADO, P. J. O.; TORRES, F. T. P. *Introdução à hidrogeografia*. São Paulo: Cengage Learning, 2012 (adaptado).

A leitura dos dados revela que as áreas com maior cobertura vegetal têm o potencial de intensificar o processo de

- A erosão laminar.
- B intemperismo físico.
- C enchente nas cidades.
- D compactação do solo.
- E recarga dos aquíferos.

(a)

QUESTÃO 72

O terremoto de 8,8 na escala Richter que atingiu a costa oeste do Chile, em fevereiro, provocou mudanças significativas no mapa da região. Segundo uma análise preliminar, toda a cidade de Concepción se deslocou pelo menos três metros para o oeste. Buenos Aires moveu-se cerca de 2,5 centímetros para oeste, enquanto Santiago, mais próxima do local do evento, deslocou-se quase 30 centímetros para o oeste-sudoeste. As cidades de Valparaíso, no Chile, e Mendoza, na Argentina, também tiveram suas posições alteradas significativamente (13,4 centímetros e 8,8 centímetros, respectivamente).

Revista InfoGHSS, Curitiba, ano 6, n. 31, 2010.

No texto, destaca-se um tipo de evento geológico frequente em determinadas partes da superfície terrestre. Esses eventos estão concentrados em

- A áreas vulcânicas, onde o material magmático se eleva, formando cordilheiras.
- B faixas costeiras, onde o assoalho oceânico recebe sedimentos, provocando *tsunamis*.
- C estreitas faixas de intensidade sísmica, no contato das placas tectônicas, próximas a dobramentos modernos.
- D escudos cristalinos, onde as rochas são submetidas aos processos de intemperismo, com alterações bruscas de temperatura.
- E áreas de bacias sedimentares antigas, localizadas no centro das placas tectônicas, em regiões conhecidas

(b)

QUESTÃO 78

Trata-se da perda progressiva da produtividade de biomas inteiros, afetando parcelas muito expressivas dos domínios subúmidos e semiáridos em todas as regiões quentes do mundo. É nessas áreas, ecologicamente transicionais, que a pressão sobre a biomassa se faz sentir com muita força, devido à retirada da cobertura florestal, ao superpastoreio e às atividades mineradoras não controladas, desencadeando um quadro agudo de degradação ambiental, refletido pela incapacidade de suporte para o desenvolvimento de espécies vegetais, seja uma floresta natural ou plantações agrícolas.

CONTI, J. B. *A geografia física e as relações sociedade-natureza no mundo tropical*. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). *Novos caminhos da geografia*. São Paulo: Contexto, 1999 (adaptado).

O texto enfatiza uma consequência da relação conflituosa entre a sociedade humana e o ambiente, que diz respeito ao processo de

- A inversão térmica.
- B poluição atmosférica.
- C eutrofização da água.
- D contaminação dos solos.
- E desertificação de ecossistemas.

(c)

Fonte: Dados da Pesquisa (2020) baseados em dados do INEP.

Na questão 72 (Figura 3b) também é tratado um tema bem abordado na Geologia Geral, sobre eventos geológicos, mas no caso desta questão, fala-se sobre tectonismo, que também tiveram questões exploradas no ENEM do ano anterior. O processo descrito é um terremoto, que é uma área típica relacionada às placas tectônicas, mais precisamente às suas bordas. Nessas áreas, descobrimos que as dobras modernas são a principal estrutura geológica, e as dobras são o resultado da convergência das placas e não a elevação de material magmático. Essa questão é uma das melhores questões sobre eventos geológicos.

Na questão 78 (Figura 3c) trata-se de um assunto também abordado em Geologia Ambiental, falando sobre um impacto ambiental que é a desertificação, que é um processo natural que pode ser agravado pelo homem. Caracterizada como um impacto ambiental, a desertificação é considerada por pesquisadores, ambientalistas e pelo poder público como um



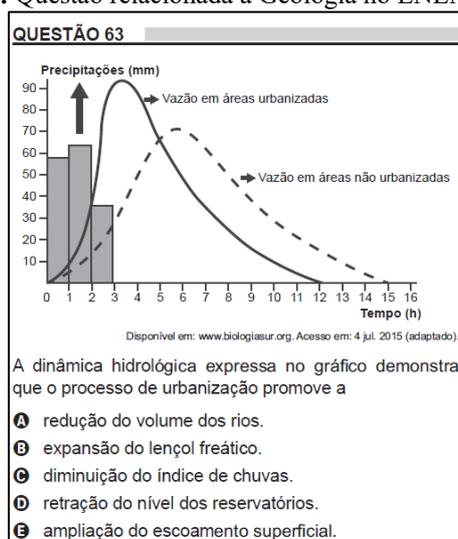
dos mais graves problemas da atualidade, com reflexo em várias áreas, como a ambiental, a econômica e a social (BARROS et al., 2008).

QUESTÕES DO ANO DE 2018

No ano de 2018 tem-se apenas uma questão com tema relacionado a Geologia: escoamento superficial (hidrogeologia). Esta questão está presente na prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias (Figura 4).

Essa questão do ENEM trata da dinâmica hidrológica expressa em áreas urbanas e em áreas não urbanizadas. Na Geologia este assunto é tratado na disciplina de Geologia Ambiental. Com o crescente processo de urbanização, percebem-se impactos que acarretam em alterações na dinâmica do ciclo hidrológico como um todo ou em partes dele. Em áreas urbanas, a alta taxa de impermeabilização do terreno e a remoção da vegetação levam a uma alta taxa de crescimento do escoamento e vazão nas áreas urbanas porque o mínimo possível de chuva vai atingir o rio, como mostra o gráfico da questão.

Figura 4: Questão relacionada a Geologia no ENEM de 2018.



Fonte: Dados da Pesquisa (2020) baseados em dados do INEP.

QUESTÕES DO ANO DE 2019

No ENEM de 2019, tem-se a presença de temas ligados a Geologia em três áreas distintas, mostrando o caráter interdisciplinar dos fenômenos geológicos. As questões se referem a temas como: mineração, tempo geológico, estrutura geológica e Escala Richter. Essas questões estão presentes nas áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias (Figuras 5a e 5b), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Figura 5c) e Matemática e suas Tecnologias (Figura 5d).



A Geologia Ambiental está presente no texto da questão 46 (Figura 5a). Neste caso, está falando da interferência humana que acaba prejudicando o meio ambiente. As características do Antropoceno descritas no texto referem-se à tremenda capacidade do homem de alterar o meio ambiente, o que pode ser explicado pelos relevos e seu impacto no clima. O ser humano tem intensa interferência na atmosfera e no processo de erosão, ciclo hidrológico, grau e características da cobertura vegetal, etc., ou seja, o impacto de processos exógenos.

A imagem da questão 59 (Figura 5b) mostra o assunto deriva continental abordado em Geologia Geral. Esta é uma teoria pela qual entende-se que há cerca de 200 milhões de anos, entre continentes não existia separação, ou seja, existia apenas uma massa de terra chamada Pangeia.

Na questão 111 (Figura 5c) aborda a Geologia de forma superficial, mas a questão em si, não traz uma problemática de Geociências, mas fala no texto algum conhecimento geológico. O concreto reciclado pode substituir o uso de brita, reduz o consumo de rochas e o descarte aleatório desse material, trazendo benefícios ambientais. Para escolher a brita certa, é necessário um geólogo, pois a brita deve ser selecionada de acordo com a finalidade de cada projeto, e os testes podem ser realizados para caracterizar suas propriedades e selecionar o tipo de brita apropriada, portanto, também é necessário entender a geologia e o uso final do produto. As propriedades da rocha geradora podem ser usadas para avaliar todas as características que afetarão a brita.

Na prova de Matemática e suas Aplicações a questão mostrada acima (Figura 5d) se refere a temas da Geologia Geral também de forma superficial, mostrando como calcular a magnitude local. Desta forma, esta é uma questão que não necessariamente é de Geociências, mas traz em seu contexto um assunto relacionado a Geologia (Escala Richter), que esse assunto foi o que mais se repetiu em alguns dos anos anteriores.



Figura 5: Questões relacionadas a Geologia no ENEM de 2019.

Questão 46

A pegada ecológica gigante que estamos a deixar no planeta está a transformá-lo de tal forma que os especialistas consideram que já entramos numa nova época geológica, o Antropoceno. E muitos defendem que, se não travarmos a crise ambiental, mais rapidamente transformaremos a Terra em Vênus do que iremos a Marte. A expressão "Antropoceno" é atribuída ao químico e prêmio Nobel Paul Crutzen, que a propôs durante uma conferência em 2000, ao mesmo tempo que anunciou o fim do Holoceno — a época geológica em que os seres humanos se encontram há cerca de 12 mil anos, segundo a União Internacional das Ciências Geológicas (IUGC), a entidade que define as unidades de tempo geológicas.

SILVA, R. D. Antropoceno: e se formos os últimos seres vivos a alterar a Terra? Disponível em: www.publico.pt. Acesso em: 5 dez. 2017 (adaptado).

A concepção apresentada considera a existência de uma nova época geológica concebida a partir da capacidade de influência humana nos processos

A eruptivos.
B exógenos.
C tectônicos.
D magmáticos.
E metamórficos.

(a)

Questão 59



Disponível em: <https://hypescience.com>. Acesso em: 1 dez. 2018 (adaptado).

A divisão política do mundo como apresentada na imagem seria possível caso o planeta fosse marcado pela estabilidade do(a)

A ciclo hidrológico.
B processo erosivo.
C estrutura geológica.
D índice pluviométrico.
E pressão atmosférica.

(b)

Questão 111

O concreto utilizado na construção civil é um material formado por cimento misturado a areia, a brita e a água. A areia é normalmente extraída de leitos de rios e a brita, oriunda da fragmentação de rochas. Impactos ambientais gerados no uso do concreto estão associados à extração de recursos minerais e ao descarte indiscriminado desse material. Na tentativa de reverter esse quadro, foi proposta a utilização de concreto reciclado moído em substituição ao particulado rochoso graúdo na fabricação de novo concreto, obtendo um material com as mesmas propriedades que o anterior.

O benefício ambiental gerado nessa proposta é a redução do(a)

A extração da brita.
B extração de areia.
C consumo de água.
D consumo de concreto.
E fabricação de cimento.

(c)

Questão 158

Charles Richter e Beno Gutenberg desenvolveram a escala Richter, que mede a magnitude de um terremoto. Essa escala pode variar de 0 a 10, com possibilidades de valores maiores. O quadro mostra a escala de magnitude local (M_s) de um terremoto que é utilizada para descrevê-lo.

Descrição	Magnitude local (M_s) ($\mu\text{m} \cdot \text{Hz}$)
Pequeno	$0 \leq M_s \leq 3,9$
Ligeiro	$4,0 \leq M_s \leq 4,9$
Moderado	$5,0 \leq M_s \leq 5,9$
Grande	$6,0 \leq M_s \leq 9,9$
Extremo	$M_s \geq 10,0$

Para se calcular a magnitude local, usa-se a fórmula $M_s = 3,30 + \log(A \cdot f)$, em que A representa a amplitude máxima da onda registrada por um sismógrafo em micrômetro (μm) e f representa a frequência da onda, em hertz (Hz). Ocorreu um terremoto com amplitude máxima de 2 000 μm e frequência de 0,2 Hz.

Disponível em: <http://cejarj.ceciej.edu.br>. Acesso em: 1 fev. 2015 (adaptado).

Utilize 0,3 como aproximação para log 2.

De acordo com os dados fornecidos, o terremoto ocorrido pode ser descrito como

A Pequeno.
B Ligeiro.
C Moderado.
D Grande.
E Extremo.

(d)

Fonte: Dados da Pesquisa (2020) baseados em dados do INEP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa realizada pode-se perceber que os assuntos abordados no ENEM, não estão equilibrados no que diz respeito a temas da Geologia, pelo fato de algumas questões enfatizarem múltiplos conhecimentos que se tornam desfavoráveis para o aluno, devido não serem estudados com profundidade na educação básica. Portanto, é válido ressaltar



que sendo o ENEM a maior forma de ingresso em universidades, é de fundamental importância que o mesmo continue a apresentar uma abordagem com temas transversais ligados a Geologia nos conteúdos inseridos nas provas, sendo essa uma forma de reforçar os conteúdos abordados, mas também de distribuir mais conhecimento ao estudante.

Os resultados desta pesquisa também mostraram como se tem comportado nos últimos anos a presença de temas ligados a Geologia nas provas do ENEM. Verificou-se que o número de questões da área de Geologia, nestes exames, não tem uma variação significativa durante os anos estudados. Alguns temas são apresentados de forma superficial, e outros destacam-se pela necessidade de um aprofundamento na área.

De um modo geral, os resultados deste estudo, quando analisados pelo lado positivo, pode aumentar o interesse dos estudantes da Educação Básica pela área da Geologia e, fazer com que alguns professores da educação básica reflitam sobre a importância de darem mais atenção a estes conteúdos no momento em que planejam suas aulas.

REFERÊNCIAS

BARROS, K. O.; FARIA, M. M.; ALMEIDA, C. C. A pesquisa em desertificação: cenários e perspectivas. *Geografia, Ensino & Pesquisa*, v. 12, n. 2, p. 46-52, 2008.

BRASIL. Matriz de Referência para o ENEM 2009. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: MEC/INEP, 2016.

CARNEIRO, C. D. R.; TOLEDO, M. C. M.; ALMEIDA, F. F. M. Dez motivos para a inclusão de temas de Geologia na Educação Básica. *Revista Brasileira de Geociências*, v. 34, n. 4, p. 553-560, 2004.

COSTA, A. F. S.; TEIXEIRA, C. M.; SILVA, C. S.; NASCIMENTO, J. A.; OLIVEIRA, M. M.; QUEIROZ, Y. O.; SILVA, M. J. Recursos hídricos. *Caderno de Graduação - Ciências Exatas e Tecnológicas*. Aracajú, UNIT, p. 67-73, 2012.

COUTINHO, E. C. S.; FRANCO, G. B.; AMORIM, R. R. Geografia Física nas Provas do Enem: Relação Interdisciplinar com as Ciências da Natureza. *Revista do Departamento de Geografia*, p. 147-156, 2017.

DUARTE, S. G. Abordagens Geológica e Paleontológica nas Avaliações Oficiais em Âmbitos Nacional e Estadual (RJ). *Revista Continentes*, n. 9, p. 77-104, 2017.

GALVÃO, D. M. Textualização do tema Mudanças Climáticas Globais em questões do ENEM na perspectiva das Geociências. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Geociências: Campinas, 2010, 153 p.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.



MARCONDES, M. E. R. As Ciências da Natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular. Estudos Avançados, v. 32, n. 94, p. 269-284, 2018.

MORGADO, M.; REBELO, D.; MONTEIRO, G.; BONITO, J.; MEDINA, J.; MARQUES, L.; MARTINS, L. O tempo geológico e a aprendizagem da geologia: concepções de alunos do 7.º ano do ensino básico (12-13 anos). Anais do XVI Simposio sobre Enseñanza de la Geología Fundamental. Teruel: Fundación Conjunto Paleontológico de Teruel, p. 197-204, 2010.

OLIVEIRA, L. A. S.; BACCI, D. D. L. C.; SOARES, D. B.; SILVA, D. F. O ensino de Geociências e a formação de professores: experiências de um processo de aprendizagem. Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Campinas, 2011.

OLIVEIRA, Z. A. Saberes e práticas avaliativas no Ensino de História: impactos dos processos seletivos (PAIES e Vestibulares/UFU e do Enem na Avaliação da Aprendizagem no Ensino Médio. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2006, 215p.

PACHECO, J. A. As Metamorfoses do Enem: de avaliação coadjuvante para protagonista chave das políticas públicas de acesso à Educação Superior. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013, 350p.

PONTE, M. L.; PIRANHA, J. M. Estratégias e recursos educacionais para inserção das Geociências na educação básica. Terrae Didática, v. 14, n. 4, p. 431-438, 2019.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. **O Documento "Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica" (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, p. 1-39, 2020.

SANTOS, J. M. C. T. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. Educar em revista, n. 40, p. 195-205, 2011.

SPERANDIO, D. G.; GOMES, C. H.; BORGES, N. P.; CEOLIN, A. C. Geologia de campo como ferramenta para entender e decifrar o planeta Terra de forma prática. Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 8, n. 2, 2017.

SUGUIO, K. Geologia sedimentar. São Paulo: Editora Blucher, 2003.

TOLEDO, M. C. M. Geociências no ensino médio brasileiro-Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Geologia USP, v. 3, p. 31-44, 2005.

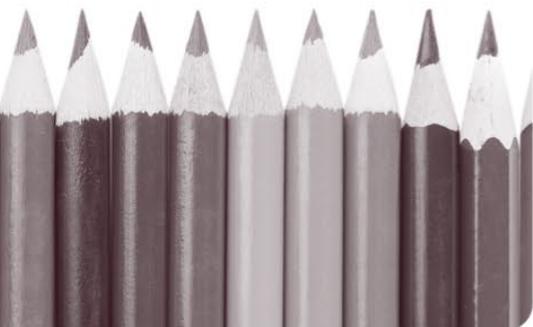
www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

Diálogos em

educação:

**Núcleos formativos,
processos de ensino-aprendizagem
e demandas contemporâneas**

Willian Douglas Guilherme
Naiola Paiva de Miranda
Roger Goulart Mello
Organizadores



2022

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

Diálogos em

educação:

**Núcleos formativos,
processos de ensino-aprendizagem
e demandas contemporâneas**

Willian Douglas Guilherme
Naiola Paiva de Miranda
Roger Goulart Mello
Organizadores



2022