

Série Educar

Reflexões



Editora Poisson
(organizadora)

Série Educar - Volume 42
Reflexões

1ª Edição

Belo Horizonte
Poisson
2020

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
Msc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Série Educar - Volume 42 - Reflexões
Organização: Editora Poisson - Belo
Horizonte-MG: Poisson, 2020

Formato: PDF

ISBN: 978-65-86127-67-6

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

1. Educação 2. Sociedade 3. Prática
Pedagógica 4. Reflexões I. Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura - CRB 6/1896

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

www.poisson.com.br

contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: Reflexões acerca da avaliação da aprendizagem enquanto ato acolhedor 08

Priscilla Maria Silva do Carmo Pontes, Érika Cristina Lima da Silva Santiago

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6.CAP.01

Capítulo 2: Educação infantil numa perspectiva histórica: Avanços e desafios 11

Silvana Cocco Dalvi, Regiane Giori Nalli, Regina Célia da Silva, Iva Vieira Mascarenhas

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6.CAP.02

Capítulo 3: Educação infantil: Análise de currículos para educação de crianças pequenas no contexto dos documentos oficiais e normativos nacionais 20

Rubian Mara de Paula, Marynelma Camargo Garanhani

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6.CAP.03

Capítulo 4: Coordenação pedagógica escolar e os desafios da avaliação da aprendizagem 36

Lucineide Alves Batista Lobo, Rosângela da Vitória Nascimento, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas, Solange Alves de Oliveira Mendes

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6.CAP.04

Capítulo 5: Os saberes construídos na formação a partir dos sentidos atribuídos por professores da Educação Básica do Recife/PE: Caminhos para desafios pós-pandemia. 46

Nathali Gomes da Silva, Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6.CAP.05

Capítulo 6: Alfabetização científica no ensino de ciências da natureza à luz da aprendizagem mediada 55

Aldicea Craveiro de Lima Ferreira, Lucio Toscano Lobo Vitor, Carla Caroline Melgueira da Silva

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6.CAP.06

Capítulo 7: Aplicabilidade da BNCC nas aulas de educação física escolar: Os frutos do Projeto de Extensão ofertado no município de Presidente Dutra – MA 62

Francisco Eric Vale de Sousa

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6.CAP.07

SUMÁRIO

Capítulo 8: O desinteresse ao estudo escolar dos jovens no Ensino Médio 70

Marianna Angonese Frankiv, Soraya Corrêa Domingues

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6.CAP.08

Capítulo 9: Reforma do ensino médio e o ensino de Geografia: Estreitamento curricular e resistências na atuação docente..... 78

Leovan Alves dos Santos, Daniel Mallmann Vallerius, Hugo Gabriel da Silva Mota

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6.CAP.09

Capítulo 10: *Arpilleras* no ensino superior: Arte na avaliação da aprendizagem 84

Cristiane Andrade Fernandes, Kátia Bomfim de Carvalho Guerreiro, Elifaz Pereira Anuniação

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6.CAP.10

Capítulo 11: Produção científica em Contabilidade: Uma reflexão sobre as práticas avaliativas..... 94

Claudiana Aparecida Leal de Araujo, Deborah Marques Pereira Clemente, Otil Carlos Dias dos Santos

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6.CAP.11

Capítulo 12: O *Team-Based Learning* no processo de ensino aprendizagem em cursos na área da saúde 109

Juliana Ollé Mendes, Maria Rosa Machado Prado

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6.CAP.12

Capítulo 13: Licenciaturas heteronormativas? Uma visita aos fluxogramas de Licenciaturas em Geografia da UERJ..... 121

Laleska Costa de Freitas, Nilton Abranches Júnior, Layre Martins da Silva

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6.CAP.13

Capítulo 14: A influência da afetividade na aprendizagem: Uma análise do filme o Contador de Histórias..... 126

Joice Pereira Belém, Paulo Sóstenes Silva Nascimento, Vitória Virginia Barbosa Bastos, Maria Helena Correia dos Santos

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6.CAP.14

SUMÁRIO

Capítulo 15: O estudo das metodologias ativas em um grupo de pesquisa 134

Bruna Finardi, Janaina Medeiros Francener, Jeniffer Sabrina Machado, Pamela Maceno Marques, Rosangela Araújo Xavier Fujii, Eduarda Maria Schneider

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6.CAP.15

Capítulo 16: O estágio supervisionado no Curso de Pedagogia em espaços não escolares como *lócus* de pesquisa: Novas configurações, velhos desafios 141

Joseval dos Reis Miranda

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6.CAP.16

Capítulo 17: Pedagogia da Comunicação e a interdisciplinaridade em relação ao professor-aluno no ensino-aprendizagem. 150

Luís Fernando Ferreira de Araújo, Rosineia Oliveira dos Santos, Tereza Elisabete Imperiale, Ely Roberto de Souza Pereira, Jerley Pereira da Silva

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6.CAP.17

Capítulo 18: Práticas culturais e consumos de mídias: Uma pesquisa realizada com os professores das escolas de Curitiba/PR 158

Silvio Araujo da Silva Oliveira, Horacio Dutra Mello

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6.CAP.18

Capítulo 19: A escuta docente a partir de entrevistas narrativas: Um olhar para imagens, memórias e expectativas futuras 168

Tatiane Peres Zawaski, Gilberto Ferreira da Silva

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6.CAP.19

Capítulo 20: Currículo do campo, identidade e práticas culturais: Desafio contemporâneo da gestão democrática..... 179

Marlete Lima Pereira, Marnilde Silva de Farias

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6.CAP.20

Capítulo 21: A história das disciplinas no Educere (2008-2015)..... 187

Alex Caetano de Paiva, Alexandra Ferreira Martins Ribeiro, Eliane Küster, Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6.CAP.21

SUMÁRIO

Capítulo 22: Desmistificando Shakespeare no ensino da Língua Inglesa..... 193

Adriana Amadio Santos

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6.CAP.22

Capítulo 23: O currículo prescrito para o componente Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Elementos para discussão..... 206

Ildenê Freitas da Silva Mota, Pollyanna Cristina Lima Veiga

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6.CAP.23

Capítulo 24: O Resumo do Artigo Acadêmico: Um Estudo Sociorretórico 210

Valter Zotto de Andrade

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6.CAP.24

Capítulo 25: Educação para a cidadania: Enfrentamentos dos conflitos sociais e ação desafiadora da mulher negra pelos direitos de reconhecimento na sociedade 222

Jaqueline Rodrigues de Oliveira de Araújo, Ednalva Rodrigues de Oliveira

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6.CAP.25

Capítulo 26: Pensando a educação somática como aliada no cuidado integral de pessoas experienciando dissidências sexuais e de gênero 230

Lidiane de Melo Drapala, Márcia Cristina Baltazar

DOI: 10.36229/978-65-86127-67-6.CAP.26

Autores 237

Capítulo 1

Reflexões acerca da avaliação da aprendizagem enquanto ato acolhedor

Priscilla Maria Silva do Carmo Pontes

Érika Cristina Lima da Silva Santiago

Resumo: Compreender o ambiente escolar como um ambiente acolhedor é pensar nos diversos componentes que a constituem, em especial para esta reflexão, chamamos atenção para a avaliação da aprendizagem. E nesse sentido, nos debruçamos sob a perspectiva de que a exclusão tem um caráter contrário ao ato de avaliar. É preciso pensar um pouco mais a respeito desse assunto, até o ponto de nos perguntarmos: Seria o ato de avaliar um caminho possível para chegarmos a um ambiente escolar acolhedor, respeitoso das aprendizagens dos estudantes? Contudo, temos visto no cotidiano escolar a insistência de avaliações de aprendizagem com características muito antigas, militarista, positivista, baseada numa forma de ensino em que o erro é posto em evidência, objetivando-se assim, identificar o que está errado, partindo do que o professor considera correto, a fim de punir os estudantes que não atingiram a meta esperada. Propomos com este trabalho, discutir a avaliação da aprendizagem como ato acolhedor a partir da leitura de Luckesi (2000). Para tanto, sabemos que avaliar é mais do que qualificar e quantificar o conhecimento, e mesmo que tais elementos estejam interligados e sejam indispensáveis, é preciso contudo, acolher os estudantes. A exclusão torna a avaliação tirana e isso é negativamente fortalecido, muitas vezes, por não se planejar a metodologia na práxis pedagógica (MELO, 2014), provocando desacertos no exercício da profissão. Assim é preciso acolher ao avaliar, o que não quer dizer, ir contra as proposições prévias da ética e da moral, mas se aproximar do objeto para assim conhecê-lo e iniciar o processo que chamamos de o ato de avaliar.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Escola; Prática pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

Quando pensamos no ambiente escolar enquanto espaço de troca e construção do conhecimento, a partir de uma abordagem crítica, devemos refletir sobre diversos elementos que o compõe, entre eles, a avaliação da aprendizagem que comumente tem sua função social questionada. Isso acontece devido ao caráter de exclusão que a avaliação vem assumindo, onde se fazem julgamentos prévios e se põe o erro em evidência, destacando a fracasso dos educandos, sendo preciso discutir que se forem excluídos, não podem ser avaliados, como defende Luckesi (2000, p.2). Assim, surge a seguinte problematização: O ato de avaliar pode ser planejado tendo em vista à construção de um ambiente escolar acolhedor?

Tal questionamento é acentuado pelas reflexões de Macedo e Lima (2013), quando colocam que “a avaliação na escola é ainda ‘bicho de sete cabeças’ (p.2)”, pois em alguns métodos o erro é posto em evidência, “ao mesmo tempo em que gera, entre os alunos, um espírito de competição e rivalidade (p.4)”. Objetiva-se assim, identificar o que está errado, partindo do que o professor considera correto, a fim de punir.

Mas ao pensarmos nessa forma de “avaliar”, imediatamente nos lembramos dos testes, os quais têm fundamento na ciência docimológica originada na França, no século XX, quando surgiram os primeiros testes psicométricos. Estes tinham como intenção a medição científica da inteligência humana, sofrendo fortes influências, onde as principais foram: a Primeira Guerra Mundial, que visava o aperfeiçoamento dos testes e criação de critérios para novos recrutamentos e, o positivismo de ciências físico-naturais com exigências rigorosas, como podemos encontrar nos trabalhos de Darwin (DOMINGUES; SÁ; GLICK, 2003), que utilizava a medição para categorizar os indivíduos e suas diferenças, desenvolvendo métodos estatísticos. E por se tratar de um período marcado pelas mudanças do paradigma socioeconômico agrário para o industrial, a medição servia para padronizar resultados e forjar mecanismos de aprimoramento e seleção de “aprendizes”.

“Por isso, o termo avaliação até hoje é confundido por medida” (MACEDO; LIMA, p. 4) e sendo assim, aparece a necessidade de rever as formas de avaliar a aprendizagem. Não deixando de pensar no que Moretto (2007) questiona: O que é considerado justo enquanto instrumento e método de avaliação? Assim, o que se vê é a necessidade de observar a eficácia da escola e de seus métodos educativos, como destacou Ralph Tyler, o pai da avaliação, em seus estudos desde 1930 a 1945, citado por Macedo e Lima (2013).

Propomos, com este texto, discutir acerca da avaliação da aprendizagem entendida como ato acolhedor, devendo incluir o educando no processo de ensino – aprendizagem, considerando-o como sujeito de potencialidades.

2. METODOLOGIA

Para a realização desse trabalho, fizemos a leitura de autores que discutem avaliação da aprendizagem e o ato de avaliar, a formação de professores e a prática pedagógica, dentre eles: Luckesi (2000), Carmo e Almeida (2014); Macedo e Lima (2013); Melo (2014); Moretto (2007). Buscando um diálogo entre estes estudos a fim de se pensar o ato de avaliar a aprendizagem no espaço escolar. Realizamos fichamentos, mapas conceituais, na intenção de irmos delimitando os conceitos de avaliação da aprendizagem, em relação a formação de professores e a prática pedagógica, discutidos pelos respectivos autores.

3. RESULTADOS

O diálogo teórico por nós traçado permite-nos, portanto, com Luckesi (2000) afirmar que “a avaliação da aprendizagem, não é, e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos (p.1)”. Desta forma, consideramos que tanto a escola, enquanto ambiente acolhedor, como o professor, em sua prática pedagógica, devem priorizar uma intervenção que promova subsídios para a ação consciente dos educandos (CARMO; ALMEIDA, 2014), destacando que avaliar é mais do que qualificar e quantificar o conhecimento, mesmo que tais elementos sejam indispensáveis, mas é preciso acolher. E tal tirania, muitas vezes, é negativamente fortalecida, muitas vezes, por não se planejar a metodologia na práxis pedagógica (MELO, 2014), utilizando a observação, prática conhecida como avaliação diagnóstica, a qual deve ser feita durante o processo de avaliação da aprendizagem. Esse fortalecimento negativo pode vir também, das várias avaliações institucionais utilizadas, visando apenas quantificar os resultados.

Desse modo, ambas não avaliam para “dar valor”, de acordo com a etimologia da palavra, mas para excluir. Caindo em contradição o discurso de que ao “punir” o educando porque não tirou nota azul, o professor está corrigindo e sendo justo. Todavia, seguindo essa linha de pensamento e, relacionando ética e moral aplicados à atividade avaliativa da aprendizagem, Moretto (2007) destaca ser importante que o professor reflita a “pergunta fundamental da ética utilitarista: Quais as consequências de meus atos? (p.2)” Pois como foi discutido, as decisões tomadas pelo professor exercem influência significativa na aprendizagem dos educandos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o objetivo do trabalho foi discutir a avaliação da aprendizagem como ato acolhedor a partir da leitura de Luckesi (2000). E portanto, chegamos ao entendimento de que o ato de avaliar deve caminhar junto com o de acolher, pois acima de todos os critérios e instrumentos a serem utilizados, precisamos conhecer as necessidades dos educandos frente à sua prática social e realidade escolar. Assim, saberá como ensinar para descobrir por que aprender, para tanto, compreende-se que é essencial ter a disposição de acolher, pois ela é o ponto de partida em qualquer prática de avaliação.

REFERÊNCIAS

- [1] CARMO, P. M. S.; ALMEIDA, L. A. A. Currículo da formação de professores: tensões entre pensado e vivido no curso de Pedagogia. In: X Seminário Internacional Rede Estrado, 2014, Salvador. Direito à educação, políticas educativas de trabalho docente na América Latina: experiências e propostas em disputas, 2014. Disponível em: <http://redeestrado.org/?page_id=134> Acesso: 01/04/2020, às 20:29.
- [2] DOMINGUES, H.M.B.; SÁ, M. R.; GLICK, T. (orgs) A recepção do Darwinismo no Brasil [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, p. 181-189, 2003.
- [3] LUCKESI, C.C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Pátio. Porto Alegre: ARTMED. v.3, n.12, Fev./Abr. 2000.
- [4] MACEDO, S. M. F.; LIMA, M. A. M. Revolvendo o passado da avaliação educacional e algumas repercussões na escola. Revista Teias, v.14, n.32, 155-171. Mai./Ago. 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24315/17293>> Acesso: 19/05/2020, às 23:01.
- [5] MELO, M. J. C. Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente. Caruaru, 186f.; il.:30c., 23.ed. 2014.
- [6] MORETTO, V. P. Avaliar com eficácia e eficiência. In: Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Avalia%C3%A7%C3%A3o/moretto1.pdf>> Acesso: 12/05/2020, às 15:45.

Capítulo 2

Educação infantil numa perspectiva histórica: Avanços e desafios

Silvana Cocco Dalvi

Regiane Giori Nalli

Regina Célia da Silva

Iva Vieira Mascarenhas

Resumo: O contexto em que a educação infantil brasileira se originou e desenvolveu-se está associado a diferentes fatores históricos que modificaram a sociedade nos aspectos sociais, políticos e econômicos. Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é refletir os avanços e desafios da educação infantil a partir dos documentos norteadores das práticas pedagógicas dessas instituições. A pesquisa é qualitativa de procedimentos bibliográfico/documental. Pautou-se em estudos como o de Kuhlmann Júnior e Andrade (2010) e nos documentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), as Diretrizes Curriculares e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Os resultados revelam que há consonância na legislação no sentido de atender a nova concepção de criança e as demandas sociais que foram emergindo ao decorrer dos tempos. Entretanto, os documentos elaborados devem estar agregados a políticas públicas que versem sobre a formação docente inicial e continuada própria para a educação infantil bem como recursos financeiros que possam equipar adequadamente as instituições contribuindo para a concretização dos direitos garantidos na legislação. Assim, as políticas educacionais têm muito a progredir articulando e efetivando ações que assegurem a qualidade do ensino oferecido as crianças da educação infantil.

Palavras-chave: historicidade, educação infantil, avanços; desafios.

1. INTRODUÇÃO

Durante muito tempo à criança esteve exclusivamente sob os cuidados da família. Com o desenvolvimento tecnológico e as mudanças provocados no seio familiar ela foi inserida em outras instituições de abrigo e, posteriormente, nas creches e pré-escolas. Essas instituições se constituíram, no Brasil, em meio as mazelas e descasos com a infância na qual a concepção de criança da época era a de um adulto, cuja diferença estava simplesmente no tamanho isto quando não era considerada um problema social.

Compreender os momentos históricos que precederam a educação infantil de hoje é um passo necessário no delineamento de seus avanços, mas também de seus desafios rumo a novas conquistas em compasso com a modernidade. Propiciar as crianças seu desenvolvimento integral no espaço escolar é potencializar sua cidadania.

Nesse contexto, o objetivo desse trabalho é refletir os avanços e desafios da educação infantil a partir dos documentos norteadores das práticas pedagógicas dessas instituições. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de procedimentos bibliográfico/documental.

Na estrutura do texto, discute-se a origem das instituições de atendimento à infância brasileira, alguns documentos norteadores tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), *as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (DCNEI) e o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) bem como a recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa e as análises e discussão dos dados feitos à luz do referencial teórico. Por fim, apresenta-se as considerações finais da pesquisa.

2. A ORIGEM DAS INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO BRASIL

O Brasil constrói suas políticas educacionais de acordo com sua própria História, fatores socioeconômicos e políticos que marcaram diferentes épocas desde a colônia até a república. No que tange a educação infantil o que tem-se hoje é fruto do esforço de pessoas que se preocuparam em propiciar a criança um desenvolvimento sadio e seguro em sua infância.

De acordo com kuhlmann Jr. (2010) as primeiras tentativas de atender a infância brasileira foi marcada por iniciativas assistencialistas e filantrópicas, durante os finais do século XIX e início do século XX por grupos de médicos, juristas, intelectuais e religiosos articulados a interesses jurídicos, empresariais, políticos e pedagógicos. Segundo o autor, por mais de um século, a *Roda dos Expostos ou Roda dos Excluídos*, local onde as crianças abandonadas eram entregues, foi a instituição de atendimento à infância pobre no Brasil.

Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.78).

A referência de creche no Brasil ocorre em 1879, em um artigo de jornal do Rio de Janeiro, intitulado *A Creche (asilos para a primeira infância)*, vista como a nova instituição para solucionar o problema social provocado pela Lei do Ventre Livre com a educação das crianças filhos de escravos; somente no período republicano foram criados os Jardins de Infância privados para atender a classe abastada, uma elite que não poderia ser confundida com asilos e creches para os pobres (KUHLMANN JR., 2010).

Nesse cenário, observa-se que a formação da sociedade capitalista, a industrialização que precisava da mão-de-obra feminina, a chegada dos imigrantes europeus, a desigualdade social, o alto índice de mortalidade infantil, dentre outros problemas circundaram a origem das instituições de educação infantil. Aliados a esses fatores poder-se-ia incluir ainda a concepção de criança como sujeito réplica do adulto, um “ninguém”, sem direitos e muito menos acesso a escola.

Ao longo das décadas e com a industrialização cada vez mais propensa as instituições de atendimento a infância passaram a ser vista como um direito das mulheres trabalhadoras que não tinham onde deixar os filhos para trabalharem na indústria. Assim, em meados de 1970 passou a considerar que a educação da criança poderia extrapolar a instituição familiar cujo atendimento fora do lar possibilitaria a superação

das precárias condições sociais em que estava inserida. “Era a defesa de uma educação compensatória (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.84).

No período do Estado Novo (1937-1945) o governo assume a responsabilidade no atendimento as instituições infantil limitando-se a sua ação indireta, isto é, com convênios estabelecidos com entidades filantrópicas e particulares que prestavam esse serviço. O compromisso estatal é conferido a sociedade civil.

Segundo Paschoal e Machado (2009), já na década de oitenta, diferentes setores da sociedade como organizações não-governamentais e pesquisadores na área da infância se unem no sentido de garantir legalmente a criança uma educação de qualidade desde o seu nascimento; foi com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi reconhecido em seu artigo 208, *o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: inciso IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.*

Com a promulgação da Carta Magna em 1988, emerge e se reconhece o estado de direito do cidadão criança, um novo estatuto social deve e terá que ser desenhado para o cotidiano, exigindo investimentos distintos e integrados na consolidação de uma nova ordem social (ANGOTTI, 2006, p. 18).

A Constituição Federal (1988) reconheceu a criança como sujeito de direitos cujo desenvolvimento na infância deve ser digno e respeitado em suas singularidades, – o direito de ser e viver como criança, mas não incluiu a obrigatoriedade deixando a critério da família a matrícula ou não na instituição. Em 1990 é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/ 90 que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

O Estatuto (ECA) dispõe que a criança e o adolescente têm direito à educação e a cultura visando o seu pleno desenvolvimento, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho devendo ser garantido pelo Estado. Após a Constituição de 1988 e o ECA, as políticas públicas ocuparam-se na legitimação e propostas norteadoras para as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas creches e pré-escolas como vemos a seguir.

2.2 DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394 de 26 de dezembro de 1996, em seu artigo 4º, inciso IV *atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.* O documento avança no sentido do atendimento gratuito e na incorporação das instituições de educação infantil ao sistema brasileiro de educação. Assim, fica estabelecido na seção II que versa sobre essa etapa de ensino.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

De acordo com Kuklmann Jr. (2000, p. 493) esse reconhecimento da educação infantil como parte da educação básica é relevante na trajetória histórica uma vez que aponta para a “possibilidade da superação desses espaços de segregação social que isolam as crianças pobres em instituições educacionais vinculadas aos órgãos de assistência social”. Busca-se uma equidade nas propostas educacionais no sentido de garantir o desenvolvimento integral da criança, seja na creches ou na pré-escola, distintas pela faixa etária.

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) formulam dois documentos importantes: *as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (DCNEI), de caráter mandatário, e o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) com fim instrumental e didático que foi colocado à disposição individualmente para cada profissional com intuito de ser usado no trabalho cotidiano e discutido com seus parceiros.

O DCNEI estabeleceu as diretrizes, princípios e procedimentos que deveriam nortear as práticas pedagógicas na educação infantil. Em seu artigo 3º, dentre outros pontos, cabe destacar os incisos de I a IV descritos a seguir:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores;

a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;

b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;

c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais

II – As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas propostas pedagógicas práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos e cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecerem as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar, a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim para o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores (BRASIL, 1999).

Nota-se que a concepção de criança como indivíduo de direito à infância está sendo consolidada ao afirmar que as práticas pedagógicas devem ser norteadas por princípios Éticos, Políticos e Estéticos procurando enxergar a criança em suas dimensões físicas, cognitivas e emocionais. Destaca a ludicidade, a importância da identidade pessoal dos alunos, os cuidados que possibilitem sua integração a diferentes aspectos do desenvolvimento humano e a intencionalidade das propostas pedagógicas contribuindo para o provimento de conteúdos básicos na constituição de conhecimentos e valores.

O RCNEI, uma coleção organizada em três volumes: o primeiro *Introdução* abordando uma reflexão sobre creches e pré-escolas situando as concepções de criança e educação usadas para organizar os eixos de trabalho discriminados nos outros volumes; o segundo destinado ao eixo *Formação Pessoal e Social* com ênfase na construção da identidade e autonomia das crianças; o terceiro com abordagem no eixo *Conhecimento de Mundo* orientando a construção de diferentes linguagem nas áreas de conhecimentos assim estabelecidas: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática

Uma crítica feita ao RCNEI encontra-se nos argumentos de Fullgrat (2001) quando diz que ele foi um retrocesso trazendo de forma implícita a concepção anterior de educação compensatória e escolarizante, considerando a criança numa percepção universal; destaca a descontinuidade das políticas públicas marcada pela influência neoliberal subjacente aos documentos internacionais e finaliza considerando que, ao invés do documento transformar um novo paradigma curricular em realidade, ele o impõe.

O DCNEI e o RCNEI são documentos importantes na perspectiva histórica, pois embora suas limitações e contradições, auxiliaram as práticas pedagógicas nesse período valorizando a educação infantil como espaço de aprendizagens sistematizadas. Contudo, a visão dessas instituições estiveram associadas por

demais a educação básica salvo a forma de avaliação. Outros documentos, a partir desses, foram elaborados e fazem parte da trajetória da educação infantil no Brasil, porém nos limitaremos a eles por versarem, mais especificamente, sobre as ações docentes além de servirem de apoio para a elaboração da recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – 2017, documento normativo que atualmente rege a educação básica tratado a seguir.

2.2.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, definindo o conjunto de aprendizagens essenciais a que todo estudante tem direito. Entende que a educação básica tem por finalidade à formação e o desenvolvimento humano global, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual ou a dimensão afetiva.

O documento apoia-se na aprendizagem por competências definida como a mobilização de conhecimentos – conceitos e procedimentos; habilidades – práticas, cognitivas e socioemocionais; atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Com esses argumentos reconhece que a educação deve estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade tornando-a mais humana, justa e com cuidados voltados a preservação da natureza (BRASIL, 2017).

De forma sintetizada, as dez *Competências Gerais* a serem desenvolvidas ao longo da educação básica, iniciando-se pela educação infantil são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital colaborando para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade;
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações e sentimentos em diferentes contextos;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais;
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos que lhe possibilitem entender as relações do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania;
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar, defender pontos de vista e decisões comuns que respeitem os direitos humanos e a consciência socioambiental;
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros com autocrítica;
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade;
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017).

Observa-se uma preocupação em respeitar e valorizar as diferentes cultural compreendendo que todos os povos em seus hábitos e costumes são importantes; a relevância em promover a cultura da paz e a

necessidade em minimizar as discrepâncias sociais; a preocupação com o uso racional dos recursos naturais como forma de sobrevivência e qualidade de vida na terra; o cuidar de si mesmo, suas emoções, autocontrole e criticidade nos fatos.

No que tange a educação infantil a BNCC vincula *educar e cuidar* entendendo que o cuidado é algo indissociável do processo educativo. Considera que as creches e pré-escolas ao acolher os conhecimentos construídos pela criança na família e comunidade e, articulá-los em suas práticas pedagógicas tem o objetivo de ampliar seu universo de experiências, conhecimentos e habilidades atuando de maneira complementar à educação familiar.

A Base está organizado por grupos etários: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Os eixos estruturantes são: *Interações e brincadeiras* com possibilidades para diversas experiências e vivências da criança os mesmos eixos estruturantes propostos nas DCNEI.

Os cinco *Campos de Experiências* são propostos com a finalidade de tornar a criança protagonista do processo uma vez que parte da primícias que ela aprende a partir de situações práticas, interagindo com as pessoas e com os aparatos do meio. Eles devem ser bem planejados e diversificados de forma a desenvolver as competências gerais contempladas na BNCC. São eles: O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações.

Nesse cenário, a BNCC assegura as crianças da educação infantil seis *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* para que aprendam desempenhando um papel ativo em um ambiente que as convidem a vivenciarem desafios e se sintem provocadas a resolvê-los construindo significados sobre si, os outros e o mundo social e Natural. São eles:

- Conviver com outras crianças e adultos utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro e o respeito à diferentes culturas;
- Brincar cotidianamente de diversas formas ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, elementos da natureza, ampliando seus saberes sobre as diversas culturas.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e do grupo de pertencimento nas diversas experiências na escola, família e comunidade.

Cabe ainda salientar que a BNCC reforça a importância e intencionalidade da prática educativa tanto nas creches como pré-escolas visto que o processo de se apropriar do conhecimento sistematizado por meio da ação e interação com o mundo físico e social não resulta de desenvolvimento natural e espontâneo. O documento pontua que parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Ao destacar a intencionalidade da prática educativa a BNCC consolida o papel do professor nas instituições infantis garantindo seu caráter pedagógico. Essa ênfase é um avanço no sentido de desmistificar a visão de educação infantil como espaço de abrigo para a criança cuja mãe precisa deixá-la para trabalhar ou mesmo que ela é “só para brincar” ou “só para cuidar”, o que é um equívoco.

Entretanto, Andrade (2010) revela uma realidade diferente à apresentada nos documentos quando destaca a ausência de políticas públicas capazes de assegurar às crianças condições dignas de vida provocadas pela reorganização do capitalismo contemporâneo que acentuou as desigualdades sociais, desemprego, violência e o acesso aos direitos sociais sendo as crianças o segmento mais vulnerável à

exploração e à miséria. Ela destaca que, mesmo tendo a formação profissional exigida pela LDB, os relatos das educadoras de creches revelam a educação infantil como preparatória e alicerce para as aprendizagens futuras priorizando os processos ensino-aprendizagem no qual a criança, em vez de ser reconhecida na condição infantil, é entendida como aluno.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em relação a sua natureza é básica procurando gerar novos conhecimentos a partir da reflexão histórica sobre a educação infantil no Brasil. Do ponto de vista do seu objetivo é exploratória com olhar voltado para as práticas pedagógicas que devem nortear o trabalho nas instituições infantis visando o desenvolvimento integral da criança.

Quanto aos procedimentos técnicos trata-se de uma pesquisa bibliográfica apoiada em livros e artigos acadêmicos e contribuições de diversos autores que tratam da temática em estudo GIL(2008). A abordagem é qualitativa preocupando -se com o “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (MINAYO, 2002, p. 21-22).

As análises são feitas à luz do referencial teórico com vista a compreensão dos dados que confronta a teoria com a realidade.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao revisitar a legislação brasileira que versa sobre a educação infantil é notório um progresso no que tange ao acesso das crianças as instituições bem como o compromisso estatal com a educação da crianças menores de cinco anos garantidos pela Constituição de 1998 e pela LDB (1996). Esses documentos trazem à tona a concepção de criança cidadã, com o direito a desenvolver-se na infância num ambiente seguro e saudável, conquista consolidada também pelo ECA (1990) ao entende-la como parte constituinte da sociedade.

Nota-se que a educação infantil de hoje, com avanços e retrocessos, é reflexo de diferentes concepções de criança e de educação cuja origem está relacionada, principalmente, a desigualdade social e a mudança na forma de produção dos bens que impulsionou novas necessidades e hábitos. Nesse cenário, superar a visão filantrópica e assistencialista (KUHLMANN JR.,2010) ainda é um desafio dessa etapa de ensino da educação básica.

As DCNEI e RCNEI, de 1998 foram documentos importantes no sentido de mostrar que as creches e pré-escolas poderiam ir muito além do “cuidar” contribuindo, juntamente com a família, para a educação das crianças. As instituições infantis também passam a desempenhar o papel de estimular a aprendizagem dos conhecimentos culturais construídos ao longo do tempo nas diferentes manifestações da linguagem: música, pintura, oralidade, escrita, ciência, matemática, movimentos, dentre outras. A função pedagógica com foco na intencionalidade da prática educativa é evidenciada, sem desconsiderar a necessidade dos cuidados característicos dessa faixa etária.

É certo que ainda hoje há resquícios da concepção assistencialista na educação infantil que gera um certo esvaziamento quanto as suas potencialidades educativas. Contudo, as DCNEI e o RCNEI inauguraram uma nova perspectiva de educação infantil garantida por Lei, enaltecendo a proposta pedagógica. O RCNEI trouxe os pressupostos do desenvolvimento integral da criança esclarecendo o que deveria ser ensinado através dos eixos estruturantes que se mostravam articulado atribuindo funções próprias a instituição infantil.

Os documentos subsequentes direcionaram-se com base nos princípios já descritos e serviram de suporte na elaboração da BNCC (2017). Ela é um avanço no sentido de trazer a criança para o centro do processo ensino e aprendizagem ao passo que reforça a intencionalidade da prática educativa em propiciar a criança experiências que favoreçam o seu desenvolvimento integral.

Os eixos norteadores das práticas pedagógicas: *Interações e brincadeiras* vêm acompanhados pelos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento - conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se*. A criança é um ser ativo, que pensa, argumenta, levanta hipóteses, investiga alternativas, relaciona-se com o outro e com o meio físico de forma curiosa adquirindo novos conhecimentos. Participa das atividades de seu grupo social opinando e expressando seus sentimentos, valorizando a cultura de seus pares e sendo respeitada em seu universo infantil.

A BNCC reconhece o direito da criança em *brincar* de diferentes modos e formas compreendendo que essa ação é inerente à criança e não pode ausentar-se das práticas pedagógicas da educação infantil. Brincando ela atribui significados as práticas e costumes dos adultos, aos objetos e suas aplicabilidades; dá emoção ao que faz e se surpreende a cada descoberta. É na brincadeira que a criança é criança vivendo intensamente sua infância que trará reflexos no futuro.

Ao explicitar o brincar como direito da criança a educação infantil se aproxima de práticas condizentes ao seu público visando a aprendizagem, mas sem impor uma escolarização precoce arraigada nos moldes do ensino fundamental. Não se trata de brincar por brincar para passar o tempo uma vez que ele é mediado pelo contexto escolar no qual se brinca para adquirir novos conhecimentos e desenvolver-se para conviver de forma democrática na sociedade.

Nessa perspectiva, dois pontos tratados no documento merecem destaque por se configuraram em progressos significativos na busca e construção de uma identidade para o trabalho pedagógico na educação infantil. São eles: a intencionalidade da prática educativa e o protagonismo da criança no processo ensino e aprendizagem. Entretanto, embora a legislação seja coerente as demandas atuais é preciso confrontá-la com a realidade no sentido de se efetivar o que nela está contemplado. Nessa perspectiva, emergem algumas reflexões que devem aliar-se as políticas públicas educacionais.

A formação inicial e continuada do docente que vai atuar na educação infantil deve ser específica. Embora a Lei exija a formação em nível superior ela ainda está amarrada ao ensino fundamental com poucas disciplinas relacionadas as crianças na faixa etária dessa etapa de ensino. Oferecer cursos direcionados especificamente para a educação infantil é um avanço necessário, pois se ela é a primeira etapa da educação básica apresenta características próprias, singularidades do desenvolvimento humano infantil como por exemplo, compreender as interações e as brincadeiras como pilar para o planejamento das ações pedagógicas.

É na qualidade da formação inicial e continuada oferecida ao professor que ele reflete sobre a intencionalidade da sua prática educativa enquanto mediador do conhecimento na educação infantil. A formação profissional precária sem uma abordagem própria para atender crianças de zero a cinco anos e 11 meses pode comprometer os avanços estabelecidos na BNCC uma vez que o professor é o agente direto no planejamento e execução das atividades.

Outro ponto bastante complexo é a falta de recursos financeiros por parte governamental destinado a educação infantil na estrutura e materiais didáticos nas escolas. Em muitas delas não existem parquinhos ou outros ambientes destinado as brincadeiras, nem recursos didáticos pedagógicos como jogos de encaixe, quebra-cabeça, jogo da memória, jogos de raciocínio, ou o mínimo possível para um trabalho que tem como eixo norteador a brincadeira.

Observa-se, portanto, que embora a legislação seja promissora no compromisso em ofertar um ensino de qualidade as crianças da educação infantil, o Brasil ainda tem-se muito a avançar. Políticas públicas sérias que revejam a formação docente e o investimento para equipar as escolas com material didático adequado são algumas reflexões que devem ser incorporadas ao debate como meios de fortalecimento e concretização aos pressupostos estabelecidos na BNCC.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o contexto histórico que circundou a educação infantil no Brasil é necessário para reconhecer seus avanços e traçar metas futuras. O desenvolvimento tecnológico que provocou transformações sociais, econômicas e políticas no passado, alterando a concepção de criança e seu atendimento nas instituições infantis, continua transformando a sociedade e o jeito de viver das pessoas. Nesse sentido é imprescindível trazer à tona a reflexão sobre a educação infantil no contexto atual, suas demandas e desafios.

Conforme os documentos descritos e analisados nesse trabalho, nota-se que a legislação brasileiro evolui tanto no sentido da oferta de vagas e obrigatoriedade estatal com a educação infantil, quanto na superação da concepção assistencialista, reconhecendo o potencial educativo das creches e pré-escolas. A busca por uma identidade nas práticas pedagógicas que levem em consideração as necessidades das crianças nessa faixa etária bem como o compromisso em desenvolvê-las de forma integral é a marca dos documentos norteadores construídos ao decorrer dos tempos. Contudo, é preciso um olhar criterioso e crítico ao confrontá-los com a realidade, visto o distanciamento entre a legislação e as reais condições de trabalho das instituições infantis.

Nesse cenário, as políticas públicas de educação infantil devem estar em consonância com os documentos norteadores das práticas pedagógicas disponibilizando os recursos necessários para sua concretização. O que observa-se é um descompasso entre o que está nos documentos e a realidade. Uma forma de minimizar essa desarticulação é o investimento na formação docente e nos recursos didáticos para as instituições infantil. Nesse sentido, fica claro o desafio do Brasil e o quanto precisa progredir garantindo a qualidade do ensino as crianças da educação infantil.

REFERÊNCIAS

- [1] ANDRADE, L. B.P. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p.
- [2] ANGOTTI, M. (Org.). Educação infantil: para que, para quem e por quê. Campinas: Alínea, 2006.
- [3] BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.
- [4] _____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16/7/1990, p.13.563.
- [5] _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. v.1-3. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998.
- [6] _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833.
- [7] _____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2020.
- [8] FÜLLGRAF, J.B.G. A infância de papel e o papel da infância. 2001. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- [9] GILL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas da pesquisa social. 6ª ed. São Paulo. Atlas S.A, 2008.
- [10] KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- [11] KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, p. 469-496, 2000.
- [12] MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- [13] PASCHOAL, J. D; MACHADO, M.C.G. A história da educação infantil no brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, 2009.

Capítulo 3

Educação infantil: Análise de currículos para educação de crianças pequenas no contexto dos documentos oficiais e normativos nacionais

Rubian Mara de Paula

Marynelma Camargo Garanhani

Resumo: O presente artigo apresenta uma pesquisa que objetivou compreender a organização dos currículos da Educação Infantil. Para tanto, foram selecionados 10 currículos da Educação Infantil de municípios do estado do Paraná-Brasil, através de busca nos sites das secretarias de educação e visitas a estas secretarias. Por meio do procedimento metodológico de análise documental, organizado a partir de documentos do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, é possível compreender que a maioria dos currículos utiliza na escrita de seus textos de fundamentação concepções teóricas e metodológicas próprias da Educação Infantil. Mas, essas concepções, muitas vezes, não são consideradas na organização da ação educativa, a qual se apresenta similar à organização do Ensino Fundamental e às áreas do desenvolvimento da criança. Assim, é possível afirmar que a fundamentação teórico-metodológica da maioria dos currículos não é coerente com a organização da ação educativa proposta.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Currículo. Ação educativa.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No âmbito específico da Educação Infantil¹, as discussões sistemáticas relacionadas à elaboração, planejamento, execução e avaliação de currículos são relativamente recentes, sendo identificadas ao final da década de 1970, em decorrência da ressignificação da função dessa etapa da Educação Básica. Essas discussões foram incentivadas e desenvolvidas, especialmente, por pesquisadores da área da Educação Infantil, sendo que importantes teóricos do campo currículo não se dedicaram a estudá-lo.

Porém, vale salientar que, ao adotar uma concepção ampla de currículo e entendê-lo como as práticas e experiências desenvolvidas nas instituições educativas, é possível considerar que este, mesmo não sendo oficial ou normativo, esteve presente nas instituições Educação Infantil, revelando as funções desempenhadas e os objetivos almejados por estas ao longo dos tempos.

De acordo com Spodek e Brown (1998) desde que houve atendimento institucionalizado à criança, houve um currículo ou modelo curricular representando as premissas teóricas, políticas, administrativas e pedagógicas das instituições, a fim de obter determinado resultado educativo.

Para compreender o processo de construção do currículo da Educação Infantil faz-se necessário articulá-lo à constituição histórica dessa etapa da Educação Básica.

Ao recorrer às contribuições de Rosemberg (2002), compreende-se que até os anos de 1960, dois modelos de instituições educativas destinadas às crianças pequenas² conviveram de forma paralela no Brasil, sendo: as creches, que atendiam as crianças das famílias pobres e os jardins de infância, destinados às crianças das classes mais favorecidas.

Assim, o currículo das creches esteve fortemente voltado às práticas de guarda, com ênfase nos cuidados com o corpo e a saúde da criança e o currículo dos jardins de infância mais preocupado com a promoção intelectual das crianças, através de práticas semelhantes às desenvolvidas na etapa posterior de escolarização: o Ensino Fundamental.

Essa organização remete à fragmentação entre o educar e o cuidar que caracterizou a história das creches e pré-escolas. Entretanto, Kuhlmann (1999) ressalta que mesmo com objetivos diferenciados, inspirados pela origem social da demanda atendida, ambas as instituições desempenharam funções educacionais e tinham um projeto educacional, nem sempre voltado à educação emancipadora.

De acordo com Abramovay e Kramer (1987), na década de 1970, as instituições de Educação Infantil no Brasil, especialmente as pré-escolas, foram caracterizadas pela implantação da função compensatória, a qual se inspirou na abordagem da privação cultural³ e teve como referência as experiências desenvolvidas e mal sucedidas nos Estados Unidos e na Europa.

Nessa perspectiva, tais instituições passaram a ser responsáveis em prever e suprir as carências nutricionais, culturais e afetivas de crianças das famílias pobres, preparando-as para próxima fase de escolarização, sob a justificativa que evitaria o fracasso escolar e, ainda, combateria a pobreza e a marginalidade.

Nesse contexto histórico de necessidades e proposições, o currículo esteve voltado às práticas e atividades preparatórias para alfabetização, numa perspectiva tradicional, pois o principal pressuposto da educação compensatória era antecipar a escolarização nos moldes do Ensino Fundamental para garantir o bom desempenho escolar das crianças.

¹ A nomenclatura Educação Infantil é utilizada neste texto para referir-se a todas as instituições educativas destinadas às crianças pequenas (0 a 6 anos), mesmo quando estas estavam atreladas ao âmbito da assistência e, ainda, não havia reconhecimento legal por este termo. Atualmente, a legislação prevê que Educação Infantil é destinada as crianças de 0 a 5 anos. (BRASIL, 2009a).

² O termo criança pequena será utilizado, neste estudo, baseado no estudo de Plaisance (2004), o qual o utiliza para referir-se às crianças “com idades que precedem os 6 ou 7 anos” (PLAISANCE, 2004, p. 223). Dessa maneira, me refiro às crianças de 0 a 5 anos.

³ Segundo Kramer (1982) “a abordagem da privação social se apóia no seguinte quadro conceitual: as crianças das classes populares fracassam porque apresentam ‘desvantagens socioculturais’, ou seja, carências de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou linguística, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam ‘insuficiências’ que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados, se sequer diminuir a diferença entre essas crianças ‘desfavoráveis’ e as demais, na área do desempenho escolar”. (KRAMER, 1982, p. 33, grifos da autora).

Abramovay e Kramer (1987) apontam, ainda, que a educação com função compensatória recebeu muitas críticas, as quais foram, de certa forma, incorporadas pelo órgão oficial responsável pela implantação da mesma: o Ministério da Educação (MEC). Dessa forma, este passou a defender o pressuposto de que Educação Infantil não tinha por objetivo preparar para escolarização posterior, mas promover o desenvolvimento global e harmônico da criança, através do respeito às características físicas, psicológicas, culturais e sociais das crianças. Assim, ajudaria a superar os problemas econômicos e sociais.

Segundo as autoras, isto caracterizou o esvaziamento da função da educação das crianças pequenas, a qual teria objetivos em si mesma, não necessitando de critérios mínimos de qualidade, nem de um trabalho sistematizado e intencional. Certamente, essas condições influenciaram as práticas curriculares desenvolvidas pelos profissionais dessas instituições, as quais perpassavam as práticas de escolarização próprias da fase posterior de ensino, às práticas espontaneístas⁴ e as meramente preocupadas com os cuidados.

Nesse cenário, na década de 1980, ocorreu a expansão da Educação Infantil no Brasil. Se por um lado houve a compreensão a respeito de sua importância e necessidade, o que contribuiu para o processo de democratização, por outro lado, esse processo se deu sem condições mínimas de qualidade (infraestrutura, formação dos profissionais, organização do trabalho pedagógico). Abramovay e Kramer (1987) utilizaram a expressão “O rei está nu” para caracterizar tal realidade.

Entre o final da década de 1970 e o início dos anos 1980, em contraposição as funções ora apresentadas, é que se fortalece a necessidade de discutir e instituir um currículo sistematizado e oficial, inicialmente para pré-escola e, na sequência, para creche. Essa discussão se fundamentou nos estudos que defendiam que a Educação Infantil deveria ser caracterizada por um trabalho sistemático e intencional, com função pedagógica.

Abramovay e Kramer (1987) explicam que a função pedagógica se refere

a um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto, para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos. (Abramovay; Kramer, 1987, p. 35).

Segundo Lopes e Sobral (2014), esse movimento recebeu importantes contribuições dos estudos de Jobim e Souza (1984), Kramer (1986), Abramovay e Kramer (1987) e Assis (1987), os quais apresentaram orientações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. E, ainda dos estudos de Kramer (1982; 1991), Amorim (1986), Machado (1991) e Deheinzelin (1994), que indicaram propostas voltadas a organização do currículo, de maneira geral, voltadas às áreas do conhecimento.

Posteriormente, esses estudos receberam críticas por, supostamente, oferecerem propostas prontas, conteudistas e anteciparem o processo de escolarização da fase posterior. Entretanto, naquele momento histórico contribuíram para a constituição do campo do currículo da Educação Infantil e para superação das funções assistencialista e compensatória.

Diante disso, é possível afirmar que

a Educação Infantil, em nosso país, nasce dissociada de uma intencionalidade educativa explicitada num currículo preestabelecido. Surge, assim, desarticulada da escola. Entretanto, ao construir um espaço institucional próprio a Educação Infantil – e aqui se fala mais especificamente da pré-escola – acaba por identificar na própria escola o espaço mais próximo. O processo de “escolarização” que se sucede é a consequência natural de tal aproximação (BRASIL, 1996a, p. 7, grifo do documento).

Concomitantemente as essas produções, as reivindicações pela expansão de vagas e pelo direito da criança brasileira à Educação Infantil se ampliaram, assim como a necessidade de políticas públicas específicas.

Todo esse movimento contribuiu para que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) reconhecesse a Educação Infantil como um direito da criança e dever do Estado e, na sequência, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) concretizou conquistas em relação aos direitos das crianças trazidos pela Constituição. Essas leis consolidaram legalmente a criança como um sujeito de direitos e, consequentemente, impulsionaram a execução de políticas públicas voltadas a Educação Infantil.

⁴ As práticas espontaneístas minimizam a necessidade de planejamento sistematizado para a Educação Infantil, a mediação do professor e o trabalho com os conhecimentos do patrimônio histórico-cultural.

Há que se destacar, nesse período, a criação da Coordenação Geral de Educação Infantil na Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (COEDI/MEC), a qual tinha como principal atribuição subsidiar a formulação da política nacional de Educação Infantil.

Assim, na década de 90, especialmente entre os anos de 1994 e 1996, vários trabalhos foram encomendados e publicados pela COEDI/ MEC considerando as especificidades da Educação Infantil, conhecidos por apresentar em suas capas formatos de carinhas⁵.

Com destaque ao documento Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise⁶ (BRASIL, 1996a), o qual constituiu um importante referencial para a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e currículos aos sistemas de ensino.

Segundo Lopes e Sobral (2014), a publicação desses documentos marcou o início de uma política nacional para Educação Infantil, caracterizada pelo caráter democrático de consulta às redes de ensino ou assistência e aos pesquisadores da área.

Finalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Nº. 9394/96 (BRASIL, 1996b), veio determinar a inclusão das creches e pré-escolas nos sistemas educativos, sendo que essas passaram a compor a primeira etapa da Educação Básica, denominada Educação Infantil. E é esta lei que a conceitua pela primeira vez:

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade⁷, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996b, Art. 29).

A fim de auxiliar e orientar os estados e municípios no cumprimento da LDBEN Nº. 9394/96 (BRASIL, 1996b), isto é, na transição da Educação Infantil que se encontrava sob a responsabilidade da assistência para a educação, o Ministério da Educação (MEC) publicou e distribuiu o documento Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998a), que dentre considerações históricas, legais e de financiamento reconheceu como fundamental à autorização de funcionamento dessas instituições a elaboração e efetivação de propostas pedagógicas.

Este documento (BRASIL, 1998a) orientou que

as instituições de Educação Infantil articulem suas propostas de maneira intencional, com qualidade, visando o êxito de seu trabalho, para que todas as crianças e suas famílias tenham a oportunidade de acesso a conhecimentos, valores e modos de vida verdadeiramente cidadãos. No entanto, um grande alerta, aqui se coloca: tudo isto deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico, onde as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e cantos, as comidas e roupas, as múltiplas formas de comunicação, expressão, criação e movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências que exigem o conhecimento dos limites e alcances das ações de crianças e adultos estejam contemplados. (BRASIL, 1998a, p. 71).

⁵ Os trabalhos publicados são os seguintes: As publicações oficiais se referem aos seguintes títulos: Política Nacional de Educação Infantil. (BRASIL, 1994a); Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil. (BRASIL, 1994b) e Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças. (BRASIL, 1995).

⁶ Este documento foi elaborado por uma equipe especialista em Educação Infantil, a qual desenvolveu estudos para subsidiar e incentivar às equipes das secretarias estaduais e municipais de educação na análise, elaboração e implementação de propostas curriculares para Educação Infantil, fundamentadas nas políticas nacionais e nos conhecimentos teóricos relevantes a esta etapa da Educação Básica.

⁷ Atualmente a Educação Infantil é ofertada para as crianças de 0 a 5 anos, mas na ocasião da publicação da LDBEN Nº 9394/96 destinava-se às crianças de 0 a 6 anos.

As discussões na área, bem como as publicações oficiais⁸ também orientavam quanto à elaboração dos currículos, a qual deveria ocorrer de maneira coletiva no âmbito de cada instituição, considerando sua realidade e necessidade.

No entanto, o próprio Ministério da Educação (MEC) não enfatizou essas orientações no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998b), que publicado em 1998 integrou uma série de documentos que tratavam de Parâmetros Curriculares Nacionais⁹.

Embora esse documento fosse apresentado como não sendo obrigatório e se constituísse num referencial aos sistemas de ensino para elaboração de suas próprias propostas, muitos estados e municípios o adotaram como o único currículo para Educação Infantil. Isso ocorreu pelo fato desse documento apresentar uma estrutura curricular muito definida (objetivos, conteúdos e orientações didáticas) e pelo amplo processo de divulgação e distribuição feito pelo Ministério da Educação (MEC). (AQUINO; VASCONCELLOS, 2005).

Aquino e Vasconcellos (2005) destacam que a intenção desse documento foi manter a marca do Ministério da Educação (MEC) e do governo federal nos sistemas de ensino estaduais e municipais num momento em que a municipalização se fortalecia, assim como estabelecer a racionalidade financeira e reduzir a participação da União na política educacional, princípios da política neoliberal adotada pela gestão federal daquele momento.

Em relação à estrutura e organização do RCNEI (BRASIL, 1998b), Lopes e Sobral (2014) relatam que as posições dos estudiosos da área se contrapõem, “alguns enxergam prescrição e engessamento de práticas, outros veem espontaneísmo e a improvisação em relação às experiências que as crianças podem vivenciar no cotidiano das instituições”. (LOPES; SOBRAL, 2014, p. 86).

Essa política do Ministério da Educação (MEC), além de se contrapor em relação às discussões que vinham sendo realizadas no âmbito da Educação Infantil, se sobrepôs ao Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão que tem, legalmente, a responsabilidade de estabelecer diretrizes curriculares.

Naquele momento, o Conselho Nacional de Educação (CNE) exerceu sua responsabilidade ao elaborar e instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI's (1999), através do Parecer CNE/CEB (Câmara de Educação Básica) Nº. 022/1998 (BRASIL, 1999a) e da Resolução CNE/CEB Nº. 1/1999 (BRASIL, 1999b). Embora este documento fosse normativo, ou seja, tivesse força de lei, e pautado nos princípios da educação democrática e de qualidade, não teve repercussão, pois foi silenciado pelo processo de elaboração e divulgação do RCNEI (BRASIL, 1998a). (AQUINO; VASCONCELLOS, 2005).

É necessário ressaltar a importância das primeiras DCNEI's (1999), tendo em vista que se constituíram no primeiro documento normativo em relação à elaboração, planejamento, execução e avaliação dos currículos para Educação Infantil, bem como trouxeram outras importantes orientações.

As DCNEI's (1999) foram reiteradas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), o qual determinou que os municípios elaborassem suas políticas garantindo o cumprimento de tais diretrizes, além de prever metas para Educação Infantil no que diz respeito à ampliação da oferta de vagas, formação de profissionais, infraestrutura e financiamento.

Embora os princípios colocados pelas DCNEI's (1999) continuassem sendo necessários, outras demandas diminuíram seu espaço e trouxeram novos desafios para Educação Infantil, provocando, assim, a reformulação e atualização dessas diretrizes.

A ampliação do número de matrículas, a regularização do funcionamento das instituições e aumento do número de professores habilitados, assim como a tramitação, no Congresso Nacional, da Emenda Constitucional Nº. 59¹⁰ (BRASIL, 2009a), fez com que as questões relacionadas ao currículo da Educação Infantil fossem ampliadas e aprofundadas.

⁸ O termo documentos oficiais será utilizado nesse estudo para referir-se aos documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), através de suas Secretarias e tem função orientadora, a partir das determinações dos documentos normativos. (AMORIM, 2011).

⁹ A série de documentos elaborados pelo MEC, além do RCNEI (BRASIL, 1998b), é composta por: Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª. a 4ª. séries e da 5ª. a 8ª. séries, Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos e Referencial Curricular para as Escolas Indígenas.

¹⁰ A Emenda Constitucional Nº. 59 (BRASIL, 2009a), dentre outros aspectos, deu nova redação ao inciso I do artigo 208 e, dessa forma, garantiu a oferta obrigatória e gratuita da Educação Básica às crianças com 4 anos de idade, progressivamente até 2016.

Em resposta a estas demandas, a COEDI/MEC desenvolveu, através de convênio de cooperação técnica com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), um processo nacional de estudos, debates e pesquisas sobre o currículo da Educação Infantil, que foi sistematizado numa série de publicações¹¹, as quais orientaram a elaboração do documento Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica (BRASIL, 2009g), que foi encaminhado e apresentado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como serviu de referência para elaboração de novas DCNEI's (2009).

As DCNEI's (2009), instituídas pelo Parecer CNE/CEB Nº. 20/2009 (BRASIL, 2009h) e pela Resolução CNE/CEB Nº. 5/2009 (BRASIL, 2009i), as quais fizeram uma revisão e substituíram as DCNEI's (1999), explicitam as concepções de criança, Educação Infantil, currículo e proposta pedagógica, bem como detalham os aspectos que precisam ser observados na organização e efetivação das propostas pedagógicas e dos currículos da Educação Infantil.

Quando se refere ao conceito de currículo para Educação Infantil, o Parecer CNE/CEB Nº. 20/2009 (BRASIL, 2009h, p. 6) explica que este campo é marcado por discussões e controvérsias, sendo que o próprio uso do termo currículo é evitado, sendo utilizadas mais comumente as expressões projeto pedagógico ou proposta pedagógica, possivelmente pelo fato do termo currículo ainda ser associado à escolarização nos moldes das demais etapas de ensino. Entretanto, ao integrar a Educação Infantil ao sistema educacional, é necessário esclarecer esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os:

A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pela criança, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado. O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009h, p. 6).

Vale destacar a iniciativa do documento em conceituar e diferenciar esses termos. Outros documentos, tais como: Brasil (1996a), Brasil (1999a) e Brasil (1999b), os trataram de maneiras semelhantes, sinônimas, de maneira muito abrangente ou não mencionaram o termo currículo, o que pode ter gerado dúvidas de interpretação e entendimentos equivocados.

De acordo com Oliveira (2012), o conceito de currículo defendido pelas DCNEI's (2009) supera os conceitos de currículo tradicional¹², assim como as práticas espontaneístas e orientadas pelo calendário de datas comemorativas.

Segundo as DCNEI's (2009), o currículo é

concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças. (BRASIL, 2009b, art. 3º).

¹¹ Essas publicações referem-se a: A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na Educação Infantil brasileira. (BRASIL, 2009b); Contribuições do movimento interfóruns de educação infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos. (BRASIL, 2009c); Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos. (BRASIL, 2009d); Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil. (BRASIL, 2009e); Práticas cotidianas na Educação Infantil. Bases para reflexão sobre as orientações curriculares. (BRASIL, 2009f).

¹² O currículo tradicional é caracterizado por listagens de conteúdos obrigatórios, disciplinas estanques, atividades que antecipam atividades próprias do nível de escolaridade posterior. (OLIVEIRA, 2012).

A partir desse conceito, a Educação Infantil torna-se espaço privilegiado para a promoção planejada, mediada e qualificada dessas práticas, as quais irão oportunizar a aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

A Resolução CNE/CEB Nº. 5/2009 (BRASIL, 2009i), estabelece no artigo 9º. que os currículos da Educação Infantil devem contemplar as seguintes experiências de aprendizagens:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009i, art. 9º.)

Embora as DCNEI's (2009) não tragam, de maneira explícita, o conceito de experiência, Oliveira (2012), conceitua como “algo da ordem do vivido, do que se construiu e das contínuas significações e ressignificações que o processo de aprendizagem configura para cada criança.” (OLIVEIRA, 2012, p. 40).

Para Dewey (1967), a experiência não se refere a qualquer tema de interesse da criança, mas as intenções e interesses genuínos, não passageiros, que precisam ser responsabilmente investigados e diagnosticados pelos professores. De acordo com Larrosa (2002, p. 24), a “experiência é aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e transforma”.

Ao transpor esses conceitos de experiência para organização curricular da Educação Infantil, conclui-se que é necessário planejar e desenvolver práticas que oportunizem aprendizagens significativas, desafiadoras, contextualizadas, mobilizadoras, que suscitem o interesse das crianças, que as enriqueçam, que contribuam para seus processos de constituição.

Segundo as DCNEI's (2009), essas experiências precisam ser intencionalmente planejadas e desenvolvidas, tendo como eixos norteadores: as interações e as brincadeiras, através das múltiplas linguagens. Definem, ainda, que a organização dessas experiências seja estruturada em eixos, centros, campos ou módulos¹³ e que o seu planejamento seja semanal, mensal e por períodos longos de atividades e projetos.

A fim de auxiliar na implementação das DCNEI's (2009), o Ministério da Educação (MEC) encomendou a consultores de diversas universidades a elaboração de documentos orientadores¹⁴, os quais explicaram detalhadamente as DCNEI's (2009). Esses foram publicados em 2010 e encontram-se disponíveis no portal do Ministério da Educação (MEC).

Vale mencionar, também, a publicação dos livros: Currículo na Educação Infantil (FARIA; SALLES, 2012) e O trabalho do professor na Educação Infantil (OLIVEIRA, 2012), os quais orientam o trabalho na Educação Infantil, a partir das DCNEI's (2009). Ambos fazem parte do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o qual é composto por várias obras de apoio pedagógico, que objetivam facilitar a atualização e o desenvolvimento profissional do professor. Estas obras foram distribuídas gratuitamente às instituições de ensino de todo país.

Outro documento normativo que precisa ser mencionado são as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (2010), definidas pelo Parecer CNE/CEB Nº. 7/2010 (BRASIL, 2010a) e pela Resolução CNE/CEB Nº. 4/2010 (BRASIL, 2010b), as quais reiteram as determinações das DCNEI's (2009), especialmente no que diz respeito às suas finalidades; acolhimento e respeito aos contextos das crianças e suas famílias; respeito às especificidades e necessidades das crianças; atenção intensiva dos professores e demais profissionais às crianças e ao relevante espaço que a curiosidade e a brincadeira devem ocupar.

A partir da presente caracterização é possível concluir que as discussões sobre currículo da Educação Infantil são recentes em relação ao tempo em que o currículo é discutido no âmbito escolar. No entanto, a constituição de um campo do currículo para educação da criança pequena se intensificou nos últimos anos, dispôs de notórias e oportunas discussões promovidas por estudiosas e pesquisadoras da Educação Infantil (Ana Lucia Goulart de Farias, Eloísa Acires Candal Rocha, Fúlvia Rosemberg, Maria Carmen Silveira Barbosa, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Maria da Graça Horn, Maria Lucia de A. Machado, Maria Malta Campos, Sônia Kramer, Tizuko Morchida Kishimoto e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, entre outras), as quais contribuíram para importantes produções normativas e oficiais referentes a este tema.

É importante destacar que os documentos normativos¹⁵ do Conselho Nacional de Educação (CNE) - DCNEI's, 1999 e 2009 - e a atuação do Ministério da Educação (MEC), especialmente a partir de 2009, contribuíram decisivamente para constituição de um campo curricular próprio para a Educação Infantil.

A partir desse contexto caracterizado por limites, avanços e desafios, buscou-se compreender como algumas redes municipais públicas de ensino acolheram e contemplaram em seus documentos curriculares as orientações oficiais, bem como as determinações normativas relativas ao currículo da Educação Infantil.

¹³ A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), homologada em dezembro de 2017, define que os Campos de Experiências passam a constituir a organização curricular da Educação Infantil.

¹⁴ Esses materiais correspondem a: As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas. (MONTEIRO, 2010); As especificidades da ação pedagógica com os bebês. (BARBOSA, 2010a); Avaliação e transições na Educação Infantil. (MICARELLO, 2010); Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. (KISHIMOTO, 2010); Ciências da natureza. (TIRIBA, 2010); Linguagem escrita e o direito a educação na primeira infância. (BAPTISTA, 2010); Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação Infantil. (GOBBI, 2010); O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? (OLIVEIRA, 2010); Orientações curriculares para educação infantil do campo. (SILVA; PASUCH, 2010); Relações entre crianças e adultos na educação infantil. (LUZ, 2010); Saúde e bem estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde. (MARANHÃO, 2010).

¹⁵ O termo documentos normativos será utilizado com base nos estudos de Amorim (2011), o qual se refere aos documentos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Estadual de Educação (CEE), tendo valor de lei. (AMORIM, 2011).

2. ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE MUNICÍPIOS DO PARANÁ – BRASIL

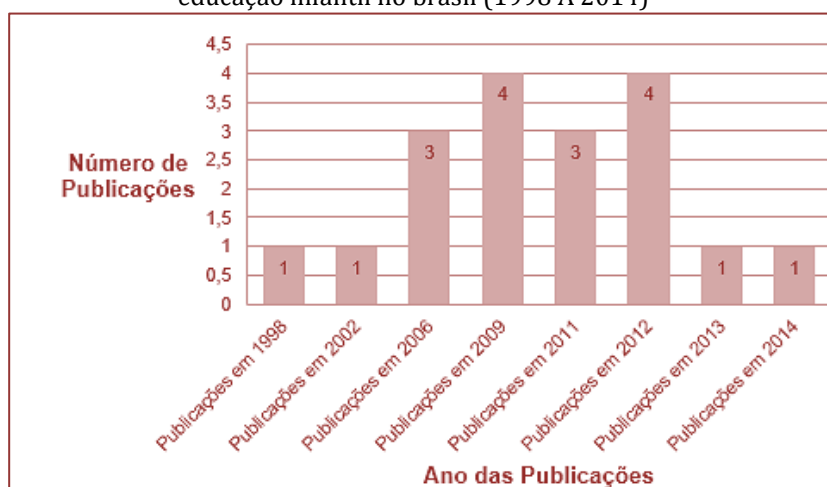
A análise aqui apresentada foi desenvolvida a partir de uma pesquisa de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, e objetivou compreender a organização dos currículos da Educação Infantil. Para tanto, foram selecionados 10 currículos da Educação Infantil de municípios do estado do Paraná - Brasil¹⁶, obtidos através de busca nos sites das secretarias municipais de educação e visitas a estas secretarias¹⁷.

Esta análise foi realizada à luz de documentos normativos do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), por meio do procedimento metodológico de análise documental¹⁸, norteado pelos seguintes materiais:

- Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (BRASIL, 1996a);
- Propostas Pedagógicas ou Curriculares: subsídios para uma leitura crítica (KRAMER, 1999);
- Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para educação infantil no Brasil (BRASIL, 2009e).
- DCNEI's (2009): Parecer CNE/CEB Nº. 20/2009 (BRASIL, 2009h) e Resolução CNE/CEB Nº. 5/2009 (BRASIL, 2009i).

De acordo com a caracterização do currículo da Educação Infantil apresentado nesse estudo é possível verificar que a partir do ano de 2009 houve ampliação e continuidade nas discussões, estudos e publicações relacionados ao processo de elaboração, planejamento, execução e avaliação do currículo da Educação Infantil, como demonstra o Gráfico 1:

Gráfico 1 - Relação ano de publicação e quantidade de documentos do ministério da educação para a educação infantil no brasil (1998 A 2014)



FONTE: As Autoras (2015).

¹⁶ A fim de preservar os 10 municípios aos quais pertencem os currículos, os mesmos não foram identificados, por isso tais documentos não constam nas referências.

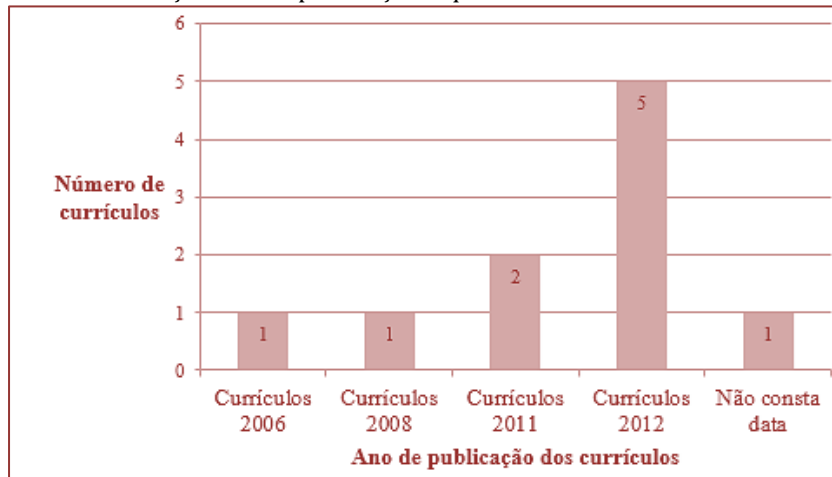
¹⁷ A amostra da pesquisa foi selecionada da seguinte maneira: inicialmente foi realizada busca nos sites das secretarias de educação dos 399 municípios do estado do Paraná, onde verificou-se que apenas 5 disponibilizavam seus currículos. Para ampliar a amostra, foram selecionados, a partir do critério de proximidade com o local de estudo (Curitiba – Paraná), 14 municípios para serem visitados. Desses 14 municípios, 11 possuíam currículos, mas 1 não foi disponibilizado. Dessa forma, a amostra foi composta por 10 currículos.

¹⁸ A análise foi organizada da seguinte forma: elaboração de Roteiro de Análise constituído por questões norteadoras; leitura na íntegra dos 10 documentos que compõem a amostra e preenchimento do referido roteiro, constituindo um Quadro de Análise para cada currículo; leitura horizontal de cada questão contida nos Quadros de Análise, para agrupar e quantificar as informações, conceitos e concepções recorrentes por semelhança e destacar as diferenças.

Assim, entre 2009 e 2014 foram publicados 13 documentos oficiais pelo Ministério da Educação (MEC). Em período de tempo maior, ou seja, entre 1998 a 2006 apenas 5 documentos foram publicados. Esses dados indicam a ampliação da pauta relativa ao currículo da Educação Infantil na agenda do Ministério da Educação (MEC), bem como a disponibilidade de documentos teórico-práticos para orientar e instrumentalizar as redes de ensino e instituições quanto a elaboração de seus currículos.

A partir da análise da amostra conclui-se que todos os currículos analisados foram elaborados após a publicação das DCNEI's (1999) e, a maioria deles, após a publicação das DCNEI's (2009), conforme apresenta o Gráfico 2:

Gráfico 2 - Relação ano de publicação e quantidade dos currículos analisados

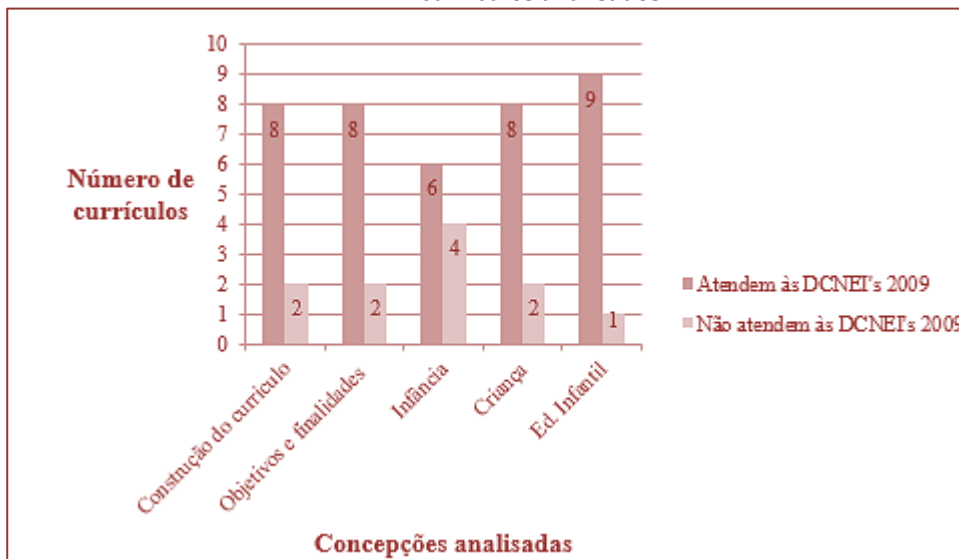


FONTE: As autoras (2015).

Dessa forma, identificou-se que 7 documentos foram publicados após o ano de 2009, portanto, poderiam contemplar todas as determinações e orientações trazidas pelas DCNEI's (2009). Os outros 2 currículos, publicados em 2006 e 2008, também já poderiam conter alguns aspectos dessas DCNEI's (2009), pois quando foram elaborados as DCNEI's (1999) já vigoravam e essas foram apenas ampliadas e aprofundadas pelas DCNEI's (2009).

A análise dos currículos também oportunizou constatar que a maioria dos documentos apresenta concepções, coerentes às DCNEI's (2009), conforme indica o Gráfico 3:

Gráfico 3 - As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (2009) nas concepções dos currículos analisados



FONTE: As autoras (2015).

Em relação a construção do currículo, 8 documentos afirmam que esse processo ocorreu de forma coletiva, com a participação de diversos segmentos que compõem às instituições de Educação Infantil: coordenadores pedagógicos, diretores, professores e demais profissionais da Educação Infantil, profissionais das secretarias municipais de educação, pais e especialistas, atendendo, assim, às determinações do Parecer CNE/CEB Nº. 20/2009 (BRASIL, 2009h). Apenas dois documentos não explicitam seus processos de construção.

Já em relação aos objetivos e finalidades, 8 documentos indicam que o currículo visa nortear, orientar, e subsidiar as práticas pedagógicas; promover a reflexão, a avaliação e o redimensionamento da prática do professor. Essas indicações coincidem com as determinações das DCNEI's (2009), as quais destacam que o currículo pode servir como um importante referencial ao professor, levando-o a refletir sobre suas práticas docentes, assim como aprimorá-las e definir as melhores formas de mediar à aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (BRASIL, 2009h).

A maioria dos currículos apresenta concepções de infância e de criança articuladas aos documentos oficiais e normativos, ou seja, concebem a infância como uma categoria social, constituída pelas relações que as crianças estabelecem entre si, com seus pares e com os outros, sendo que esse processo é influenciado por fatores sociais, culturais, políticos, demográficos de cada época e sociedade. É compreendida não como um acontecimento estático, imerso em um vazio social, mas como um fenômeno contextualizado, que revela características da sociedade.

Também reconhecem a criança como sujeito histórico-social-cultural, é compreendida como sujeito ativo e competente nas relações que estabelece; que possui opiniões, ideias, modos próprios de manifestar-se e expressar-se, de decidir, sendo que isso se constrói historicamente na cultura e no meio social em que vive. Porém, é relevante destacar que 4 currículos não se referem a infância e 2 não explicitam a concepção de criança.

Ao se referirem a concepção de Educação Infantil, 9 currículos explicitam que essa etapa da Educação Básica é responsável pelas ações indissociáveis de educar e cuidar, assim como se constitui num espaço de: ampliação de experiências, aprendizagem e desenvolvimento e de brincadeiras e interações.

Assim, verifica-se que a maioria dos currículos analisados contempla concepções teóricas relativas a: processo de construção do currículo, objetivos e finalidades, concepção de infância, criança e Educação Infantil fundamentadas nas DCNEI's (2009).

Ao analisar os termos utilizados para se referir ao documento e a concepção de currículo, conclui-se que esses não correspondem às orientações das DCNEI's (2009), conforme apresenta o Gráfico 4:

Gráfico 4 - As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (2009) nos termos e nas concepções de currículo dos currículos analisados



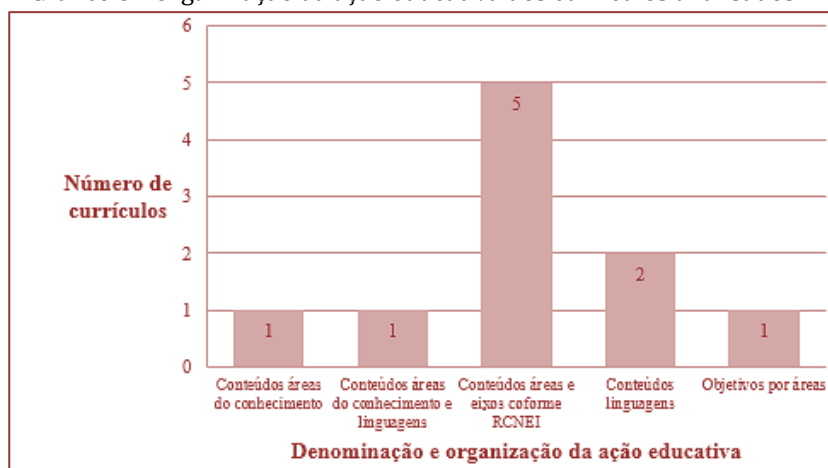
FONTE: As autoras (2015).

Assim, identifica-se que apenas 3 currículos da amostra da pesquisa denominam o documento utilizando os termos currículo ou proposta curricular e somente 4 documentos apresentam concepção de currículo coerente às DCNEI's (2009).

A maioria dos currículos analisados não apresenta concepção de currículo proposta pelas orientações das DCNEI's (2009), pois 5 currículos não descrevem concepção e um deles apresenta uma concepção de currículo similar a outras etapas e/ou modalidades de ensino, ou seja, uma concepção curricular disciplinar.

Por meio da análise da amostra da pesquisa também se compreende que a ação educativa é organizada a partir de conteúdos ou objetivos, conforme indica o Gráfico 5:

Gráfico 5 - Organização da ação educativa dos currículos analisados

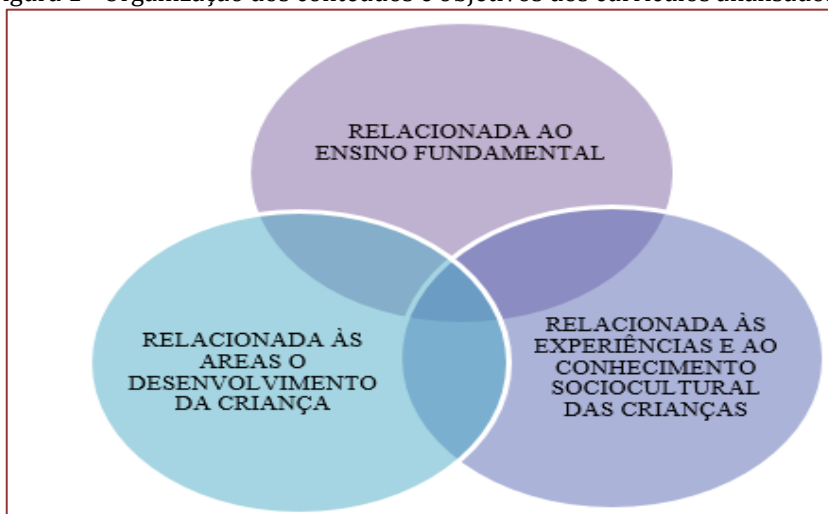


FONTE: As autoras (2015).

Ao recorrer as DCNEI's (2009) é possível compreender que essas orientam que a ação educativa se organize e se desenvolva a partir de eixos, centros, campos ou módulos de experiências de aprendizagens. Assim, conclui-se que nenhum dos currículos analisados corresponde a essa orientação, pois 9 deles organizam a ação educativa a partir de conteúdos e 1 deles a partir de objetivos.

Na análise dos conteúdos e dos objetivos propostos pelos currículos, identifica-se 3 formas de organização dos mesmos, as quais são apresentadas na Figura 1:

Figura 1 - Organização dos conteúdos e objetivos dos currículos analisados



FONTE: As Autoras (2015)

A Figura 1 demonstra as 3 formas de organização dos conteúdos e objetivos propostas pelos currículos, as quais coexistem e podem ser desenvolvidas de forma simultânea na ação educativa:

- Relacionada ao Ensino Fundamental - estruturada a partir de listas de conteúdos, objetivos e/ou atividades relacionados ao Ensino Fundamental, sendo alguns deles, vinculados a uma concepção de alfabetização tradicional.
- Relacionada às áreas do desenvolvimento da criança (BRASIL, 2009f) - enfatiza o desenvolvimento da criança, pois, esse é concebido como se precedesse o aprendizado. Dessa maneira, para ocorrer o aprendizado, antes precisam ser desenvolvidas as diversas áreas do desenvolvimento (motora, afetiva, social, cognitiva).
- Relacionada às experiências e aos conhecimentos do contexto sociocultural da criança (BARBOSA, 2010b) - enfatiza as experiências, os saberes, os conhecimentos do interesse e/ou das necessidades da criança, do contexto sociocultural em que vive.

As formas de organização relacionadas ao Ensino Fundamental e às áreas do desenvolvimento da criança predominam, mas é relevante considerar a iniciativa dos currículos proporem conteúdos e objetivos relacionados às experiências e aos conhecimentos do contexto sociocultural da criança. Isso pode evidenciar a tentativa dos currículos contemplarem as especificidades das crianças pequenas, mesmo que de maneira inicial.

É possível considerar que o fato das DCNEI's (2009) e dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) não apresentarem orientações detalhadas sobre a organização da ação educativa tenham contribuído para que os currículos não conseguissem avançar nesta organização.

A partir do estudo, verifica-se ainda, que a maioria dos currículos orienta que a ação educativa se desenvolva através das interações e brincadeiras, articuladas às diversas linguagens. No entanto, propõem algumas atividades próprias do Ensino Fundamental, ou seja, voltadas à alfabetização, numa concepção tradicional de ensino e preparatórias para o ingresso no Ensino Fundamental.

3. PARA CONCLUIR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a maioria dos currículos apresenta na escrita de seus textos de fundamentação concepções teóricas e metodológicas coerentes às DCNEI's (2009). Mas, essas concepções, muitas vezes, não são consideradas na organização da ação educativa, a qual ainda está relacionada à organização do Ensino Fundamental e às áreas do desenvolvimento da criança. Dessa maneira, é possível afirmar que há uma cisão entre a fundamentação teórico-metodológica e a ação educativa proposta pela maioria dos currículos.

Nessa análise foi possível identificar muitos avanços em relação aos currículos da Educação Infantil: a utilização do termo currículo; o reconhecimento sobre a importância e necessidade do currículo na Educação Infantil, a fim de nortear, subsidiar e redimensionar a prática do professor, bem como contribuir para constituição da especificidade dessa etapa da Educação Básica; o reconhecimento da importância da construção coletiva do currículo; a busca por fundamentação teórico-metodológica nas DCNEI's (2009).

Entretanto, os currículos precisam avançar em relação à organização da ação educativa, a qual ainda reproduz as características da organização do Ensino Fundamental: organização disciplinar, listagens de conteúdos, objetivos e critérios de avaliação bem definidos, rol de atividades.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), homologada em dezembro de 2017, traz uma organização curricular fundamentada teoricamente e específica para Educação Infantil, pautada nos Campos de Experiências. Também apresenta objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como direitos de aprendizagem. Dessa maneira, esse documento poderá melhor orientar e subsidiar a reelaboração dos currículos da Educação Infantil.

O processo de constituição do currículo da Educação Infantil é recente e está em consolidação. Portanto, divergências, omissões e fragilidades apontadas por este estudo não caracterizam censuras e/ou denúncias, mas reflexões que pretendem contribuir para a continuidade, ampliação e fortalecimento das discussões, estudos e pesquisas sobre o currículo da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- [1] ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. Cadernos Cedes. 2. reimp. São Paulo: Cortez, 1987, p. 27 - 38.
- [2] AMORIM, A. L. N. de. Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para criança de 0 a 3 ano? 2011. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB). 2011.
- [3] AMORIM, M. Atirei o pau no gato: a pré-escola em serviço. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- [4] AQUINO, L. M. L. de.; VASCONCELLOS, V. M. R. de. Orientação curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de. (Org.) Educação da Infância: história e política. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005. p. 99 - 115.
- [5] ASSIS, R. Projeto Nezahualpilli: uma alternativa curricular para a educação de crianças de classes populares. Cadernos Cedes. 2. reimp. São Paulo: Cortez, 1987, p. 67 - 95.
- [6] BAPTISTA, M. C. Linguagem escrita e o direito a educação na primeira infância. Portal do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 mai. 2014.
- [7] BARBOSA, M. C. S. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. Portal do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 mai. 2014.
- [8] BARBOSA, M. C. S. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para Educação Infantil dos municípios brasileiros. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, MG: 2010b, p. 1 - 8.
- [9] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer Nº. 022/1998: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 mar. 1999a, Seção 1, p. 8.
- [10] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 1/1999: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 abr. de 1999b, Seção 1, p. 18.
- [11] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer Nº. 20/2009: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 09 dez. 2009h, Seção 1, p. 14.
- [12] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 05/2009: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009i, Seção 1, p. 18.
- [13] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer Nº. 7/2010: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 07 abr. 2010a, Seção 1, p. 10.
- [14] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 4/2010: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 jul. 2010b, Seção 1, p. 824.
- [15] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução Nº. 2/2017: Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 de dezembro de 2017b, Seção 1, p. 41 - 44.
- [16] BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- [17] BRASIL. Emenda Constitucional Nº. 59/2009, 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11 de dez. 2009a. Seção 1, p. 8.
- [18] BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Nº 8.069/90. Brasília: Centro Gráfico, 1990. 126 p.
- [19] BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9394/96. Brasília: Centro Gráfico, 1996a. 68 p.
- [20] BRASIL. Lei Nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p.1.
- [21] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/ SEB, 2009g.

- [22] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Relatório de Pesquisa: Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil. Brasília, DF: MEC/ SEB, 2009e.
- [23] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Relatório de Pesquisa: A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na Educação Infantil brasileira. Brasília, DF: MEC/ SEB, 2009b.
- [24] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Relatório de Pesquisa: Contribuições do movimento interfóruns de Educação Infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos. Brasília, DF: MEC/ SEB, 2009c.
- [25] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Relatório de Pesquisa: Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos. Brasília, DF: MEC/ SEB, 2009d.
- [26] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Relatório de Pesquisa: Práticas cotidianas na Educação Infantil. Bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC/ SEB, 2009f.
- [27] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/ SEF/ DPEF/ COEDI, 1994a.
- [28] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/ SEF/ DPEF/ COEDI, 1994b.
- [29] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças. Brasília, DF: MEC/ SEF/ DPEF/ COEDI, 1995.
- [30] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, DF: MEC/ SEF/ DPEF/ COEDI, 1996a.
- [31] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1998b.
- [32] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/ SEF/ DPEF/ COEDI, 1998a.
- [33] DEHEINZELIN, M. A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- [34] DEWEY, J. Vida e educação: A criança e o programa escolar. Interesse e esforço. Tradução de: TEIXEIRA, A. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- [35] FARIA, V.; SALLES, F. Currículo na Educação Infantil. Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. 2. ed., (rev. e ampl.). São Paulo: Ática, 2012.
- [36] GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação Infantil. Portal do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 mai. 2014.
- [37] JOBIM E SOUZA, S. Pré-escola: em busca de suas funções. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, SP, v. 48, p. 74 - 76, set. 1984.
- [38] KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. Portal do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 mai. 2014.
- [39] KRAMER, S. (Coord.). Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1991.
- [40] KRAMER, S. A política do pré-escolar: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez Editora, 1982.
- [41] KRAMER, S. O papel social da pré-escola pública: contribuições para o debate. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, SP, v. 58, p. 77 - 78, ago, 1986.
- [42] KRAMER, S. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) Currículos, políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 165 - 183.
- [43] KUHLMANN, Jr. M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M.S. (orgs) Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. P. 51 - 66.

- [44] LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In.: Revista Brasileira da Educação. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BONDIA.PDF>. Acesso: 12 fev. 2018.
- [45] LOPES, D. M. de C.; SOBRAL, E. L. S. Educação Infantil e Currículo: políticas e práticas. Debates em Educação, Macéio (AL), v. 6, n. 11, p. 75 - 103, jan./ jun. 2014.
- [46] LUZ, I. R. da. Relações entre crianças e adultos na educação infantil. Portal do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 mai. 2014.
- [47] MACHADO, M. L. de A. A pré-escola é não é escola: a busca de um caminho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- [48] MARANHÃO, D. G. Saúde e bem estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde. Portal do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 mai. 2014.
- [49] MICARELLO, H. Avaliação e transições na Educação Infantil. Portal do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 mai. 2014.
- [50] MONTEIRO, P. As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas. Portal do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 mai. 2014.
- [51] OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Portal do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 mai. 2014.
- [52] OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (Org.) O trabalho do professor na Educação Infantil. São Paulo: Biruta, 2012.
- [53] PLAISANCE, E. Para uma Sociologia da pequena infância. Educação & Sociedade, Campinas (SP), v. 25, n. 86, p. 221 - 241, abr. 2004.
- [54] ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.) Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63 - 78.
- [55] SILVA, A. P. S. da.; PASUCH, J. Orientações curriculares para educação infantil do campo. Portal do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 mai. 2014.
- [56] SPODEK, B.; BROWN, P. C. Alternativas Curriculares na Educação de Infância: uma perspectiva Histórica. In: FORMOSINHO, J. (Org.) Modelos Curriculares para a Educação da Infância. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1998. P. 14 - 50.
- [57] TIRIBA, L. Ciências da natureza. Portal do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 mai. 2014.

Capítulo 4

Coordenação pedagógica escolar e os desafios da avaliação da aprendizagem

Lucineide Alves Batista Lobo

Rosângela da Vitória Nascimento

Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Solange Alves de Oliveira Mendes

Resumo: Este estudo apresenta uma discussão teórica que tem por objetivo analisar a participação da coordenação pedagógica no processo de acompanhamento da avaliação da e para as aprendizagens escolar. Utilizou-se de estudo bibliográfico e de coleta de dados através de observação das práticas realizadas dentro de uma escola e questionários aplicados com professores e coordenadores pedagógicos. Essa metodologia, de base qualitativa, foi pautada na pesquisa bibliográfica, no sentido de delinear, teoricamente, o objeto de estudo. Como técnica de investigação, adotou questionário aplicado com dois coordenadores pedagógicos e cinco professores de uma Escola Classe (1º ao 5º anos) da Coordenação Regional de Ensino de Planaltina-DF, no período de junho do corrente ano. Os resultados e conclusões apontaram uma fragilidade referente às atribuições profissionais do coordenador pedagógico na escola, no que se refere à dimensão pedagógica. Quanto à avaliação da e para as aprendizagens, considera-se necessário discutir os resultados para aprimorar o desempenho dos estudantes e intervir nas fragilidades demonstradas com o coletivo da escola, para uma tomada de decisão mediada na coletividade.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica escolar, Avaliação, Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho analisou, no âmbito das propostas de ações a serem desenvolvidas em processo de avaliação da aprendizagem da escola, em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como vinha ocorrendo a atuação do coordenador pedagógico. Como contribuição a essa reflexão, tomamos como ponto de partida o Currículo em Movimento da Educação Básica (2014), o Projeto Político Pedagógico, a Proposta Pedagógica da Instituição e as Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo (BIA e 2º Bloco – 4º e 5º) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF.

No contexto educacional, a coordenação pedagógica, na atualidade, abrange grande parte de leituras, discussões e pesquisa, pela sua relevância. Por sua vez, a avaliação das e para as aprendizagens é um assunto complexo, dinâmico e encontra-se implícito no processo educacional, amplamente discutido nos últimos anos, que carece, cada vez mais, de reflexões. Nessa perspectiva, a avaliação é parte integrante do processo ensino/aprendizagem e ganhou na atualidade espaço muito amplo nos processos de ensino. Em meados dos anos 90, esse debate floresceu com a implementação da avaliação da Educação Básica.

Nesse artigo, utilizamos os estudos dos autores: Lima e Santos (2007), Santos e Oliveira (2007), Pimenta (1993), Placco (2003), em relação ao trabalho do coordenador pedagógico na escola. Já em relação os conceitos e aprofundamentos no tema da avaliação das e para as aprendizagens, citamos Perrenoud (1999), Luckesi (1990), Libâneo (2013), entre outros.

Neste estudo, a temática é parte de estudo da pesquisa de mestrado, que na atualidade é muito significativo e relevante, que procura responder a seguinte pergunta: Como o trabalho da coordenação pedagógica, no processo de acompanhamento das e para avaliação das aprendizagens, pode contribuir para qualidade nas aulas dos professores?

Sabemos que a coordenação pedagógica e a avaliação, são parte integrante do processo ensino/aprendizagem, que segundo Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos, nesse novo paradigma.

Assim, a avaliação, tal como concebida e vivenciada na maioria das escolas do Distrito Federal, tem se constituído no principal mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho escolar e, portanto, a coordenação pedagógica é legitimadora da atuação coletiva da escola, que tem na coordenação seu espaço primordial de construção, ocupando mesmo o papel central nas relações que estabelecem entre si os profissionais da educação, alunos e pais.

2. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA FRENTE A ESCOLA

Na atualidade, a concepção da coordenação pedagógica, dentro do contexto escolar na rede educacional do Distrito Federal, se caracteriza em um desafio constante, mesmo prevista pela Portaria nº 395/201819, que configura suas ações na escola. Esse desafio é posto, porque na Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF, das atribuições e requisitos para o exercício do coordenador pedagógico na escola, deve ser Professor de Educação Básica, integrante da carreira magistério Público do Distrito Federal e ser escolhido pelos servidores, conforme o Capítulo III, art. 45 dessa portaria.

Dessa forma nasce a coordenação pedagógica, nas Escolas públicas do Distrito Federal. Caso ninguém se prontifica para votação, ou indicação da gestão escolar, a unidade escolar fica com a ausência desse profissional. Ou seja, o coordenador é escolhido na escolha de turma, com essa mínima exigência.

Nesse contexto, “as unidades escolares do Distrito Federal possuem característica peculiar, pois os professores contam com carga horária de 15h semanais destinadas à coordenação pedagógica que possibilita [...], o planejamento e a avaliação do trabalhos pedagógicos [...]” (DISTRITO FEDERAL 2014a, p. 26)

Esse espaço de coordenação pedagógica é de atuação da supervisão e da coordenação pedagógica escolar, sendo um espaço e tempo exitoso na escola, pois aproxima o coletivo da escola para enriquecer as práticas pedagógicas, bem como enriquece o trabalho da coordenação na escola.

¹⁹A portaria Nº 395, de 14 de Dezembro de 2018, dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional, sobre a organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público.

Considerando, que a escola é um espaço propício para produção do conhecimento fundamental à formação humana na qual é imprescindível a avaliação, a explicação formativa desse conceito se refere ao acompanhamento do processo de aprendizagem do estudante como um todo, como destacam Bonafé, Almeida e Silva (2018, p. 47):

O compromisso pedagógico diz respeito à manutenção do foco do coordenador pedagógico no processo ensino-aprendizagem como ação principal da escola. Ele é referenciado no ato de olhar e considerar o aluno nas múltiplas situações de atendimentos, reuniões, tomada de decisão, organização de eventos e, também, no acompanhamento das aprendizagens.

Neste sentido, é compromisso do professor em sala de aula e da coordenação pedagógica viabilizar o processo ensino aprendizagem, bem como construir o processo da e para as aprendizagens na escola. Contudo, essas duas dimensões, coordenador e professor devem ser conectadas, pois o trabalho pedagógico da coordenação na escola, se bem desenvolvido, configura um salto na melhoria no âmbito da avaliação das e para as aprendizagens. São ações de responsabilidade de todos, em especial, da direção, dos professores, alunos e familiares que, fortalecidos pela coordenação, são conduzidos para sucesso da escola.

Conforme Lima e Santos (2007), “coordenador pedagógico e professor, investidos de papéis diferentes, de saberes diversos, podem buscar um encontro fecundo, cujo fruto seja a construção de uma prática pedagógica mais consistente, enriquecida e criativa”. (p.87). Nessa construção coletiva, a avaliação da e para as aprendizagens, representa um caráter de ação-reflexão-ação no processo pedagógico.

Com efeito, cabe ao coordenador, juntamente com a equipe gestora da escola, desenvolver e ou organizar, as seguintes ações,

Orientar, acompanhar e avaliar a elaboração e a execução do planejamento pedagógico desenvolvido pelos professores.

Dar suporte técnico-pedagógico ao planejamento, desenvolvimento e avaliação do Projeto Interventivo e do Reagrupamento. [...]

Planejar, orientar e acompanhar a análise de desempenho dos estudantes a partir da avaliação realizada em seus três níveis (da aprendizagem, institucional e larga escala). (Distrito Federal 2014a, p. 26)

Essas e outras ações, são apontadas para o trabalho da coordenação pedagógica, para as escolas públicas da SEEDF. Assim, sendo o coordenador na escola tem um espaço tempo tranquilo para suas atuações, que segundo Almeida (2018, p. 24), deve atuar como articuladora, pois “seu papel principal é o de oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível”. Vale salientar, que a coordenação pedagógica tem uma perspectiva de ordenação, de estar próximo, junto com os pares, para o desenvolvimento e articulação do trabalho pedagógico. (DISTRITO FEDERAL, 2014a). O coordenador pedagógico nas escolas é responsável por acompanhar as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores, bem como a elaboração e a implementação do projeto político-pedagógico (PPP) da instituição escolar, dentre tantas outras atribuições.

Com um olhar analítico para o cotidiano da escola, a coordenação pedagógica ocupa uma posição de destaque na gestão do ensino e da aprendizagem, principalmente ao atuar como um orientador do trabalho docente. Cabe a este profissional “refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo, [...] importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola” (PLACCO, 2011, p.47). Com efeito, a coordenação pedagógica terá de atuar junto aos professores no desenvolvimento das atividades pedagógicas para um melhor resultado do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Assim, o coordenador pedagógico na escola precisa estar consciente de que os alunos necessitam de uma formação cada vez mais ampla, promovendo o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. E, dentre suas funções na escola, o processo de avaliação da aprendizagem deve ser pauta importante para o envolvimento de discussões e estudos.

Na rede pública do Distrito Federal, encontramos um espaço-tempo exitoso para a ação da coordenação pedagógica: as coletivas²⁰, que permitem planejar, acompanhar o processo ensino aprendizagem, bem como o processo de formação docente na escola. A figura do coordenador ativo, juntamente com os docentes, se torna essencial para todo esse processo, cabendo a eles utilizarem, de maneira eficaz e consciente, todos os componentes curriculares no intuito de evitar equívocos didáticos durante o processo de aprendizagem do educando e para uma melhor consciência do seu papel educativo.

2.1. AVALIAÇÃO DA E PARA AS APRENDIZAGENS ESCOLAR

No cotidiano escolar, avaliamos e somos avaliados em todas as nossas atividades pedagógicas, porque precisamos nortear nossas ações, de modo a repensar a avaliação de forma crítica, que segundo Luckesi (1990, p. 76),

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.

Na concepção de educação, a avaliação além de verificar o estudante, deve possibilitar redimensionamento ao trabalho pedagógico. Por isso, assegurar o direito aos estudantes de aprender e prosseguir seus estudos, inclui repensar, de modo contínuo, o objetivo destinado à avaliação que, quanto mais clarificada em sua intencionalidade na perspectiva diagnóstica, maiores possibilidades de conversão em aprendizagem. Neste sentido nos ensina Luckesi:

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista (LUCKESI, 2005, p.82).

Observa-se dessa forma que a avaliação, promove um processo de democratização do ensino, é a reflexão, tomada em ação que nos impulsiona a novas reflexões. Sendo, imprescindível o registro de todo o processo ao qual o estudante é submetido em seu dia a dia. Uma trajetória que deve ser evolutiva e, para isso, é necessário todo o aparato que a avaliação proporciona na prática educativa

Com efeito, a organização escolar, pautado nos Ciclos para as Aprendizagens, o acompanhamento e análise das metodologias e estratégias necessitam de serem contínuas, processuais e valorativas para as aprendizagens, além de promover avaliações de intervenções que possam viabilizar o acesso ao conhecimento. Com o objetivo de aprimorar a qualidade e o desempenho dos estudantes, de acordo com as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 27), “a avaliação deve assumir a centralidade da Organização do Trabalho Pedagógico comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos”. Portanto, a avaliação encontra-se como um elemento norteador das metodologias e estratégias a serem adotadas para atingirem os objetivos de aprendizagem.

Assim, a avaliação, de acordo com Libâneo (2013, p.195), é concebida como:

[...] uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

²⁰Momentos coletivos do grupo de professores por turno, com três encontros semanais de 3 horas cada encontro, em contraturno da regência.

Com esse conceito, percebe-se que, com essa concepção, a escola proporciona garantia da aprendizagem, como um direito de todos os alunos, e a garantia desse direito requer condições objetivas para que a escola venha cumprir sua função de ensinar conhecimentos sistematizados e reconhecidos como importantes para a sociedade. Nessa direção, Luckesi,

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. (LUCKESI, 2005, p.172)

Entretanto, essa ideia amorosa, da avaliação, perpassa pelo acolhimento ao aluno na construção do conhecimento, relacionando suas experiências de vida com as diversas aulas e assim oferecer-lhes condições de aprender o que ainda não sabe. Por isso, mesmo que a avaliação não é um ato isolado no contexto escolar, implica a participação de todos desde o planejamento. De acordo com Dias (2017, p. 101), “[...] a avaliação não é um ato meramente técnico e isolado do trabalho pedagógico de toda a escola e da sala de aula”, ficando perceptível a importância da articulação do corpo docente, equipe gestora, coordenadores e equipes de apoio à aprendizagem para o estímulo das ações e práticas avaliativas elaboradas com a participação de todos, a fim de que amplie os horizontes frente à sua natureza transformadora.

Nessa direção, Luckesi, afirma, que

“[...] A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção”. (2005, p.118).

Dessa maneira, avaliação da e para as aprendizagens, se apresenta como uma “a avaliação formativa, tem função de diagnosticar os processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, servir de instrumento para a melhoria de qualidade do ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 29). Nessa ótica, os dados indicadores da avaliação formativa favorecem a organização do trabalho pedagógico, de forma que possam dialogar com as aprendizagens propostas pelo Currículo, associada à sua função diagnóstica, visa a compreensão do estudante e suas especificidades no que se aplica ao seu aprender.

Depreender-se-á dessa circunstância a amplitude da percepção e ação docente no que tange ao erro e às estratégias utilizadas para superação das fragilidades, pois, apesar de ser suscetível à discussão, a função avaliativa enquanto instrumento significativo de análise reflexiva, precisa avançar. Segundo Depresbiteris (1991, p. 66), “O que se percebe é que geralmente a avaliação diagnóstica tem sido usada com a finalidade de descobrir que os alunos merecem tratamento, e a formativa, como um meio de identificar que objetivos o aluno alcançou e os que deixou de alcançar”. Assim, é necessário perceber a importância da aprendizagem, quando a avaliação tem a função de diagnosticar os pontos em que os alunos precisam melhorar e deve ocorrer durante o processo ensino/aprendizagem e não como vem ocorrendo, ao término do bimestre/trimestre/semestre.

Nesse processo, segundo Luckesi (2005),

Em primeiro lugar, há que partir para a perspectiva de uma avaliação diagnóstica. Com isso, queremos dizer que a primeira coisa a ser feita, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se for importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. (LUCKESI, 2005, p. 81)

Por essa razão, é necessário o estudo sistêmico para que atinja a natureza transformadora, possibilitando ampliação de horizontes quanto ao desempenho dos estudantes. Tem o intuito de promover a investigação das fragilidades e desenvolver as potencialidades.

Ao promover este percurso na organização do trabalho pedagógico, a avaliação é um elemento norteador, sendo crucial elencá-la na Proposta Pedagógica, designando os percursos pelo qual as práticas pedagógicas estarão ancoradas e explicitadas as intencionalidades previstas na perspectiva dos Ciclos para as Aprendizagens, que apresenta uma perspectiva de avaliação.

Desse modo, dialogar sobre as fragilidades que envolvem a avaliação, é fortalecer essa cultura que vem sendo defendida na literatura acerca da avaliação para as aprendizagens. É, também, valorizar e estimular ações que favoreçam a transformação do erro em oportunidades de organização e reorganização do trabalho pedagógico, viabilizando abordagens significativas sobre o que é o aprender e como os docentes e toda equipe pedagógica pode colaborar com esta construção do saber.

Todavia, a finalidade destinada à avaliação envolve, sem dúvida, o compromisso com a aquisição do conhecimento. Sobre esse assunto, Sousa (2007, p. 97) salienta que:

A avaliação chega a ser confundida com os momentos de atribuição de conceitos, e os alunos sentem-se compromissados não com a aquisição de determinados conhecimentos, mas, antes, com a conquista de determinados conceitos.

Tem-se observado, que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, encontra-se a autenticidade da essência globalizante e processual da avaliação escolar, como observamos no artigo 24:

[...] a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Observa-se que a Lei, determina que a avaliação deve ser contínua, e que a avaliação acontece ao longo do processo, de forma contínua e cumulativa sobre o desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Portanto, o ato de avaliar é uma forma de subsidiar a aprendizagem satisfatória do aluno, por meio de acompanhamento frequente, com vistas ao seu desenvolvimento. É a partir do diagnóstico realizado que se pode decidir a favor da melhoria da aprendizagem.

Logo, a avaliação exige prática de procedimentos, de construção, aplicação e contestação dos resultados expressos nos instrumentos, como destaca Zabala (1998, p. 2000): “aquela que tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia”. Para tanto, podemos nos servir de todos os instrumentos técnicos hoje disponíveis, contanto que a leitura e interpretação dos dados sejam feitas sob a ótica da avaliação, que é de diagnóstico e não de classificação.

De fato, o que distingue o ato de examinar e o ato de avaliar não são os instrumentos utilizados para a coleta de dados mas, sim, o olhar que se tenha sobre os dados obtidos: o exame classifica e seleciona, a avaliação diagnóstica e inclui conforme defende Luckesi (2005).

Por sua vez, para Sousa (2000, p. 101-102):

É possível classificar as dimensões da avaliação educacional segundo o espaço pedagógico que define sua atuação. Assim, a avaliação de sala de aula tem como foco o processo de ensino aprendizagem e visa a subsidiar o aperfeiçoamento da prática docente; avaliação institucional permite a análise da instituição educativa e indica a efetividade da instituição educativa no cumprimento de sua função social; avaliação de programas e projetos educativos focaliza sua atenção nos propósitos e estratégias concebidos por determinado programa previstos para aperfeiçoar ou corrigir desvios de um sistema de ensino; a avaliação de currículo tem seu centro de atenção voltado para a análise do valor psicossocial dos objetivos e conteúdos propostos de um curso organizado para formar o aluno e para o estudo da efetividade dos processos previstos em sua implementação; avaliação de sistema focaliza sistemas de ensino visando subsidiar políticas públicas na área educacional.

Neste sentido, Perrenoud (1999, p.14) destaca que:

Nesse processo, é primordial compreender o papel da avaliação formativa, tanto no sentido da aprendizagem do aluno quanto à ação conjunta da instituição escola, que se caracteriza por um processo de interpretação e intervenção sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem com a finalidade de aprimorá-lo, redirecioná-lo para que o processo ocorra com sucesso.

Assim, para trabalhar com a avaliação formativa na educação básica, em procedimento a auto avaliação, considera-se necessário acreditar na capacidade dos estudantes, para uma caminhada planejada, mediada, rumo a objetivos definidos.

3. METODOLOGIA

O presente artigo fundamentou-se na pesquisa qualitativa, pautada em pesquisa bibliográfica no sentido de delinear, teoricamente, o objeto de estudo analisado nessa pesquisa. Este tipo de abordagem, segundo Goldenberg (2007, p. 63), é importante para a “compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. De caráter descritivo, a pesquisa qualitativa permite aos pesquisadores, a partir dos motivadores do fato investigado, a sua descrição, análise e interpretação (PRODANOV; FREITAS, 2013). Procurou-se então, estabelecer questionamentos acerca das dimensões do contexto avaliativo analisar a participação da coordenação pedagógica no processo de acompanhamento da avaliação da aprendizagem escolar.

Tal proposta parte de uma perspectiva prática, a partir da nossa vivência da prática da atuação da escola. E da perspectiva teórica, que conceitua e descreve sobre essa dimensão.

O cenário da pesquisa, foi na Escola Classe 15 de Planaltina- DF, que foi escolhida para a aplicação deste estudo, porque uma das pesquisadora deste artigo atuou como professora e nessa atuação, alguma inquietação referente ao trabalho da coordenação era crescente. Nessa escola, foram aplicados questionários com os professores do 1º ao 5º ano, e com a equipe de coordenadores.

Para obtenção dos dados, aplicou-se questionários, como técnica de investigação, com os professores, na intencionalidade de desvelar a percepção docente, referente ao trabalho da coordenação pedagógica sobre o a participação da coordenação pedagógica no processo de acompanhamento da avaliação da e para as aprendizagens escolar. Além disso, buscou-se refletir sobre a função da coordenação pedagógica, no âmbito das propostas de ações a serem desenvolvidas em processo de avaliação para as aprendizagens. Assim, além de levantar dados, buscou-se também estimular o processo de debate e reflexão, com o acompanhamento realizado no primeiro semestre do ano de 2019. A seguir, algumas reflexões que entrecruzam esses dois pilares: coordenação pedagógica e avaliação para as aprendizagens.

3.1. A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O SEU OLHAR SOBRE AS QUESTÕES DA AVALIAÇÃO

Discutir as atribuições da Coordenação Pedagógica na instituição educacional pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e o seu olhar sobre avaliação que se constituem no espaço escolar, pode expor algumas concepções em relação ao que pensam e compreendem sobre o próprio trabalho.

No processo de análise, no tocante, às estratégias de avaliação utilizadas para os estudantes, os professores afirmaram que a se tratava de uma prática diária, cotidiana, observando as atividades desenvolvidas em sala de aula e a participação dos alunos. Neste sentido, de acordo com a proposta pedagógica da escola, a avaliação deve ser formativa, permitindo o acompanhamento das conquistas, dificuldades e potencialidades ao longo do aprendizado. Assim, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, o professor compartilhava os avanços e possibilidades de superação das dificuldades, por meio de observação e acompanhamento das atividades individuais e coletivas, essencialmente diagnóstica e contínua, para a constatação dos avanços obtidos pelo aluno e para o (re)planejamento docente.

Na questão sobre o entendimento por avaliação desenvolvida na instituição e sua percepção do momento em que ocorria na escola, os professores demonstraram divergências nessa questão.

Nesse cenário, ao mencionar sobre a atitude da escola frente a índices derivados das avaliações de larga escala, e as ações provocadas por esse conhecimento, os docentes apontaram como importante para repensar a prática pedagógica, mudar as estratégias e refletir sobre a prática em sala de aula. No entanto, os docentes, pareciam não demonstrar uma análise mais crítica das avaliações em larga escala e a prática de sala de aula. Na abordagem sobre a atuação da Coordenação pedagógica na escola referente à compreensão e elaboração dos processos avaliativos da construção coletiva, os pesquisados disseram ser favoráveis ao bom desenvolvimento da coordenação. Logo, pontua Souza (2012, p. 102), “Esse movimento entre o individual e o coletivo, o singular e o social, coloca para o coordenador pedagógico o desafio de articular ações – de reflexão, de planejamento, de ensino – com todos os demais grupos da escola, para que se promova a educação”.

Na análise com os coordenadores da escola, especificamente na questão dos pontos principais da sua ação pedagógica, foi evidenciado que não existia um entendimento referente ao papel da sua ação, enquanto mediador no âmbito pedagógico, tampouco do processo da avaliação. Sobre os resultados da avaliação educacional, os professores apontaram ser necessário discutir os resultados para aprimorar o desempenho dos estudantes e intervir nas fragilidades referentes à tomada de decisão mediada na coletividade.

A reflexão sobre o trabalho na escola é uma das premissas do coordenador pedagógico que, sendo um articulador entre a proposta curricular e a ação docente, transcorre dentre as diversas atribuições. Destarte, o caráter discursivo evidenciado no ofício do coordenador pedagógico demonstra estar envolto em uma diversidade de atribuições cuja natureza pedagógica necessita estar em constante observação. A prática docente exige a conexão contínua de saberes interpessoais, de troca de saberes e aquisição de habilidades pessoais aplicadas ao cotidiano escolar. Segundo Tardif (2014, p. 49)

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser reconhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência.

Sendo assim, o papel do coordenador como co-participante do processo de sistematização na organização do trabalho pedagógico é fundamental. Sua atuação nas tomadas de decisões referentes à avaliação demonstra traduzir para o espaço da coordenação pedagógica a responsabilidade compartilhada de todos os integrantes do processo educativo.

Permeada por desafios constantes, a função do coordenador pedagógico direciona-se para a reflexão constante do seu fazer. Preocupando-se com o diálogo com os docentes e o conhecimento do público alvo (estudantes), é fundamental para a tomada de decisões referentes ao planejamento e organização do trabalho pedagógico, compreendendo o percurso e aferindo os meios avaliativos favoráveis para a verificação da aprendizagem alcançada e das possíveis intervenções que se fazem necessárias. E, neste sentido, os resultados da avaliação, segundo Silva (2017, p. 34), “[...] orientam a tomada de decisões e o replanejamento das ações pedagógicas, tendo sempre como foco a aprendizagem de todos os estudantes”.

É significativo que o coordenador pedagógico, considere a relevância do planejamento no decorrer do processo avaliativo, para conceber a ampliação das capacidades cognitivas e desenvolvimento dos objetivos de aprendizagens se torna uma consequência das intencionalidades da organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes e levando em consideração que é um processo contínuo e coletivo que, segundo Silva (2017, p. 36), “[...] deve ocorrer num processo coletivo de escuta dos professores e das equipes de apoio, além dos estudantes por meio da avaliação institucional”.

Reportando-nos à avaliação institucional, percebemos a dimensão da ação do coordenador frente à ação docente, pautado pela sensibilidade de reflexão do trabalho operacionalizado pelos partícipes no transcurso da ação docente. Para Dias e Soares (2017, p. 57):

Avaliar o trabalho realizado é o que dará condições ao grupo de refletir sobre as ações necessárias para o alcance dos objetivos traçados, mantendo o que está dando certo e revendo aquelas ações que pouco contribuíram ou interferiram no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a avaliação deixa de ter um fim em si mesma e tem maiores possibilidades de se efetivar como processo avaliativo-formativo.

A coordenação Pedagógica, por sua vez, fará uso do mesmo procedimento para estimular professores, no sentido de colaborarem com a elaboração e avaliação do projeto da escola, assim como o acompanhamento do desenvolvimento da proposta pedagógica e dos projetos interventivos ou didáticos que são desenvolvidos na instituição.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, tentou trazer a discussão sobre a participação da coordenação pedagógica no processo de acompanhamento da avaliação da e para as aprendizagens escolar. Nessa análise, observou-se que as reações e manifestações dos docentes sobre a avaliação, foi associada, como prática importante para repensar a prática pedagógica, mudar as estratégias e refletir sobre a prática em sala de aula. E que a temática avaliação, foi de bom agrado e identificou-se a necessidade de se rever os procedimentos de avaliação desenvolvida pela escola.

Consideraram, a avaliação como o aspecto mais discutível da prática pedagógica e da relação docente/discente visto que a avaliação diagnóstica precisa ser compreendida na sua íntegra, e está sendo manuseada apenas com o resultado. Entre os docentes, existe conscientização, que o processo avaliativo é fundamental para reflexão da prática pedagógica na tomada de decisão na escola. Isso aponta um caminho para uma ação pedagógica planejada, que pode ser significativa para o processo avaliativo e interventivo na instituição escolar.

REFERÊNCIAS

- [1] ALMEIDA, Laurinda Ramalho et al. O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Cortez, 2018.
- [2] BONAFÉ, Elisa M. ALMEIDA, Laurinda, R. SILVA, Jeanny, M S. O coordenador pedagógico que dá conta do pedagógico, na perspectiva de professores. In: Almeida, L. R.de, Placco, V. M. N. de S. (Org) O coordenador pedagógico e seus percursos formativos. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- [3] BRASIL. Senado Federal. LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019.
- [4] DIAS, Elisângela T. Gomes; SOARES, Sílvia Lúcia. Conselho de Classe: foco no projeto da escola ou na responsabilização dos estudantes? In: Villas BOAS, Benigna (org.). Avaliação: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2017.
- [5] DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (SEEDF). Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco. Brasília, 2014a
- [6] DISTRITO FEDERAL. Portaria 395/2018 (SEEDF). Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal e outros... Brasília, 2018b. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/bf5bd6ff4c4f43b88fd9858cd4dec76e/see_prt_395_2018.html. Acesso em: 08 junho 2019b.
- [7] DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: Franco, Maria Laura P. Barbosa; SOUSA, Sandra Zákia Lian Sousa; Sousa, Clarilza Prado de (org.) Avaliação do rendimento escolar. Campinas, SP: Papirus, 1991
- [8] GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 7. ed. Rio de Janeiro/BR: Record, 2007. ISBN 85-01-04965-4.

- [9] LIBÂNEO, J. C. Didática. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013^a. (Coleção Magistério, 2º Grau – Série Formação do Professor)
- [10] LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- [11] LUCKESI, C. Verificação ou Avaliação: o que a pratica a escola? A construção do projeto de ensino e avaliação. São Paulo: FDE, 1990. v.8.
- [12] PERRENOUD, Philippe. Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. 1999. Porto Alegre: Artmed Editora Petrópolis, RJ: Vozes, 14 ed., 1999.
- [13] PLACCO, Vera M. N.de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: Placco, Vera M. N. S.; Almeida, Laurinda Ramalho de (Org.). O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola. 8. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2011.
- [14] PRODANOV, Cleber Cristiano; Freitas, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Amburgo: Feevale, 2013
- [15] SILVA, Edileuza Fernandes. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. In: Villas Boas, Benigna (org.). Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2017.
- [16] SOUSA, Sandra Zákia Lian. A prática avaliativa na escola de ensino fundamental. In: Depresbiteris, Lea; FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; SOUSA, Sandra Zákia Lian; SOUSA, Clarilza Prado de (org.). Avaliação do rendimento escolar. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- [17] SOUSA, C. P. (org.) Avaliação do rendimento escolar. Campinas, SP: Papirus Ed. 2000
- [18] TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 17ª Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.
- [19] ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998

Capítulo 5

Os saberes construídos na formação a partir dos sentidos atribuídos por professores da Educação Básica do Recife/PE: Caminhos para desafios pós-pandemia

Nathali Gomes da Silva

Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

Resumo: Este estudo procurou compreender as representações sociais que os docentes possuem dos saberes adquiridos na formação continuada e em que medida a formação possibilita o acesso a esses saberes. Adotaram-se como categorias fundamentais formação continuada e saberes docentes a partir da teoria das Representações Sociais. Participaram vinte docentes de duas escolas da rede municipal do Recife/PE/Brasil. Como instrumento de recolha de dados utilizou-se entrevistas semiestruturada. Os dados foram analisados com base na técnica de Bardin (2004). Os resultados apontam que as representações de saberes docentes apresentadas pelas participantes são elaboradas a partir das interações existentes em seus ambientes de convivência, para além dos saberes socializados ao longo da carreira. Dessa forma compreendem a formação de professores como um manual de instruções com estratégias didáticas padronizadas para lidar com as dificuldades do sistema educacional. Revelou ainda que, os docentes, constroem representações, adotam posturas e possuem intencionalidades articuladas ao jogo social instituído, as pressões, confrontos e contradições das instituições permitindo ao professor construir laços com a escola, estudantes e profissão. Entretanto, novos desafios apresentam-se a partir do novo contexto em que a sociedade e a educação estão inseridas, pós-pandemia. Revelam-se outros caminhos necessários ao docente a fim de dar conta dessa realidade que passa a exigir um perfil de profissional capaz de ressignificar suas práticas.

Palavras-chave: Formação docente. Representações sociais. Saberes docentes.

1. INTRODUÇÃO

O discurso da formação de professores insere-se na preocupação central das sociedades contemporâneas que considera o acesso ao conhecimento uma das grandes revelações do século XX, destacando a figura do professor como um dos principais canais de promoção dos saberes. Com o advento de novas tecnologias, o surgimento de cursos à distância, há a necessidade de uma preparação cada vez maior deste docente, entre tantas outras mudanças que vem acontecendo na nossa sociedade, é natural que o professor questione ainda mais quais são os conhecimentos exigidos e quais práticas comporão sua atuação em sala de aula, o que Tardif (2005) chamou de saberes docentes.

As discussões em torno da formação docente vêm sendo destaque desde a década de 1980, em que percebemos um aumento considerável quanto ao número de pesquisas realizadas sobre os saberes construídos na formação. Muitos desses estudos têm focalizado as práticas deslocadas da dinâmica da sala de aula, ou seja, a desarticulação entre teoria-prática, entre o que é vivido nos encontros de formação e a realidade cotidiana em sala de aula, revelando certa ineficiência de alguns desses encontros.

Neste sentido, emerge, no presente estudo, o interesse em conhecer os saberes construídos pelos professores no processo de formação continuada e como essa formação proporciona aos docentes o acesso aos saberes necessário ao exercício da profissão. Percebemos que há a necessidade de uma educação que busque atender as demandas atuais da sociedade desenvolvendo cidadãos reflexivos, conscientes e ativos em suas práticas. Uma sociedade que cada vez mais ressignifica seu espaço, o ser social e seu lócus formativo. A escola, nesse contexto, passa a ser mais um campo no processo de formação do estudante, cabendo aos docentes o acompanhamento dessas realidades na promoção de aprendizagens significativas.

Nesse contexto, é importante pensar o lugar que o saber pedagógico, construído no cotidiano da prática docente, ocupa na formação. Pois é através dele que vemos refletidas as concepções educacionais do professor, a sua base ideológica, além das metodologias necessárias para a sua atuação, que, por sua vez, influenciam diretamente na construção dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Eles representam as estratégias utilizadas pelo professor para levar o estudante a aprender, não necessariamente na memorização dos conceitos, mas de influenciar esses alunos a construírem, de forma autônoma, aprendizagens significativas (TARDIF, 2005).

Para tanto, os docentes são considerados como um dos principais responsáveis pela formação social dos estudantes, preparando-os para o futuro como cidadãos. Dessa maneira justificam-se as exigências para com esses profissionais, visto que precisam está em constante processo de reavaliação de suas práticas, construção e reconstrução de suas representações e identidades, e, assim, adquirir competências e saberes necessários para auxiliar no exercício da profissão.

A escola, nesse contexto, é apresentada como importante campo formativo por congregar elementos pertinentes a reflexão e a prática docente, podendo articular teoria e prática. Trata-se de um espaço que para além de aspectos educacionais compreende aspectos culturais, identitários, históricos, revelando-se em um lugar onde professores, estudantes e outros profissionais possuem experiências, características, realidades distintas, que identificam e particularizam a instituição e seus atores, tornando-se um campo de trabalho e aprendizagens muitas vezes desconsiderado nos encontros de formação.

Assim, em concordância com Silva (2017b) torna-se fundamental a construção de saberes no exercício da docência considerando o próprio local e realidade em que esses atores estão inseridos. Desse modo a formação seria construída ponderando a realidade local e cultural, os significados que seus agentes atribuem a esta comunidade e as formas de aprender, ou seja, saberes significativos ao ambiente institucional.

Tardif (2005), nesse sentido, contribui com o debate ao tratar os saberes de quatro formas bem distintas, entretanto, importantes para a construção da prática docente. Os saberes profissionais são construídos durante toda a formação ligados aos conhecimentos sobre as ciências da educação. Os saberes disciplinares são adquiridos nas faculdades e cursos de formação, responsáveis conhecimentos específicos de cada área. Os curriculares, por sua vez, configuram-se saberes presentes nas normatizações, legislações e regulamentados por parâmetros e diretrizes educacionais.

Por fim, os experienciais encontram-se presentes no cotidiano do docente, tratar-se de hábitos, práticas construídas no dia a dia do exercício da profissão (TARDIF, 2005).

Esses, segundo Silva (2011a), são os que mais exercem influência na constituição da docência, pois estão carregados de sentimentos, significados e representações, que perpassam a história e memória do professor, assumindo lugar de destaque na sua profissionalidade, sendo consolidado, muitas vezes, antes mesmo da formação profissional e acadêmica.

No atual contexto social, em que a escola e seus grupos encontram-se inseridos, permeada pela dinamicidade, complexidades e incertezas advindas deste período de confinamento e distanciamento social, devido ao coronavírus (COVID-19)²¹, torna-se urgente repensar o caráter formativo da profissão docente e sua reconfiguração, uma vez que outros novos desafios passam a ser considerados na constituição da prática.

Para Zabalza e Zabalza Cerdeiriña (2017), as próprias incertezas e variações sociais e políticas também implicam em incertezas quanto ao perfil docente que essa sociedade requer. De acordo com os autores, não há como pensar o lugar da educação hoje sem uma reconfiguração significativa do que se compreende por formação. Pois, diante das transformações sociais e de aprendizagens, ainda são escassas as mudanças no contexto escolar (ZABALZA; ZABALZA CERDEIRIÑA, 2017).

O processo de ensino aprendizagem, as relações construídas entre os pares (professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor) sofrem mudanças significativas a partir dos novos contextos e necessidades educacionais. Nessa perspectiva, há uma importância fundamental quanto à ressignificação das propostas e políticas de formação continuada de professores que vêm, na realidade social, novas propostas de formação e educação do sujeito.

Nessa conjuntura, o foco do presente estudo, buscou compreender as representações sociais que os docentes possuem dos saberes adquiridos na formação continuada e em que medida o processo de formação continuada possibilita o acesso a esses saberes.

A Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, constitui-se como referencial teórico-metodológico próprio para análise dessas práticas, pois apresenta o conhecimento individual como resultado da construção social permitindo a orientação de discursos e práticas no cotidiano, auxiliando na familiarização de fenômenos e objetos outrora estranhos ao grupo de pertença (MOSCOVICI, 1978; 2009; 2012).

Ainda de acordo com Moscovici (1978; 2009; 2012) os indivíduos, em seus espaços de atuação, na interação com outros indivíduos e com os instrumentos de trabalho, vão construindo seus conceitos, ideias e valores sobre um determinado fenômeno que causa incômodo, estranhamento a fim de aproximar-se do mesmo e acomodá-lo em seu cotidiano.

Para tanto, ao direcionarmos a atenção para o presente objeto de debate percebemos que no momento em que os docentes adentram as instituições escolares se deparam com realidades distintas, problemáticas e situações que os fazem recorrer tanto a saberes construídos na formação inicial e continuada, como também em suas experiências, enquanto estudantes, observando a prática de seus professores. Esses saberes são necessários para a ação, atribuindo assim, valores, concepções, sentidos e significados aos mesmos.

Com base nesses fundamentos, Moscovici (1978; 2009; 2012) acrescenta que o sujeito aprende a elaborar, do seu modo, os conhecimentos científicos fora do espaço em que eles foram gerados, imbuindo-se do conteúdo e do estilo do pensamento que lhe representam. Para ele o surgimento de uma teoria ou de uma metodologia desconhecida tem sempre um impacto semelhante. A relação com a realidade, os valores hierarquizados e o peso relativo dos comportamentos, tudo isso é alterado. As normas são simultaneamente modificadas: o que era permitido revela-se proibido, o que era irrevogável parece revogável, e vice-versa.

Jodelet (2005; 2006), compreende as representações como as ações do cotidiano dos indivíduos que envolvem saberes necessários que são elaborados e reelaborados coletivamente. Essa autora afirma ainda que os processos de objetivação e ancoragem, influenciam diretamente nas relações das representações sociais presentes no meio social.

²¹ Doença datada no ano de 2019, em Wuhan, província de Hubei, na China. Tornou-se pandemia mundial em 2020. Marca o isolamento social, obrigando a repensar as estruturas das relações e interações na sociedade (RODRIGUES, 2020).

Tais relações se destacam pelo fato da objetivação e a ancoragem serem, segundo Abric (1998), processos pelos quais aquilo que é desconhecido, através das comunicações presentes nas representações, passa a ser concretizado e fundamentado nas identidades dos grupos.

Nesse contexto, pesquisas realizadas no campo das Representações Sociais buscam compreender o quê, o como e o porquê as pessoas pensam a respeito de determinado assunto construído, familiarizado e vivenciado cotidianamente pelos grupos de pertença, que, em nosso caso, corresponde à área educacional, mais especificamente a formação continuada de professores.

A temática da formação de professores, por sua vez, também ganhou, nos últimos anos, espaço nas pesquisas sobre representações, por se tornar, como afirma Bernado (2004), um espaço para a reflexão sobre a ação docente. Essas discussões vão além das políticas e salários, mas contempla medidas mais efetivas sobre formações pedagógicas que ofereçam suporte necessário para a atuação desse profissional na sala de aula. E, por esse contexto está permeado por realidades dinâmicas e complexas, torna-se fundamental para compartilhamentos, significação e ressignificação de representações sociais no campo da docência.

2. PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

Como sinalizado anteriormente, o presente trabalho buscou compreender as representações sociais que os docentes possuem dos saberes adquiridos na formação continuada e em que medida o processo de formação continuada possibilita o acesso a esses saberes. Para tanto, adotamos a abordagem qualitativa, devido os objetivos e a natureza do objeto de estudo, uma vez que foram levados em consideração o contexto e as interações entre os sujeitos e destes com o objeto em questão (MINAYO, 2007).

Participaram dessa pesquisa vinte docentes de duas escolas da rede pública municipal do Recife, no estado de Pernambuco e como instrumento de recolha de dados, utilizamos a entrevista semi-estruturada. Para cada participante atribuímos a letra P na identificação de cada Professor/a, seguida de uma numeração de 1 a 20.

Inicialmente, entramos em contato com as direções das duas escolas, a fim de apresentar o objetivo da pesquisa e solicitar autorização para realizar as entrevistas com dez professoras de cada instituição. Mediante aprovação das gestoras, tivemos acesso liberado para sondar a disponibilidade dos docentes em participar da pesquisa, bem como a realização da mesma.

As perguntas versavam sobre o suporte que a formação inicial ofereceu na construção da prática pedagógica em sala, mas também a frequência com que participam dos encontros de formação continuada e como essas formações contribuem para o acesso e a construção de saberes próprios e importantes para o exercício da docência.

Quanto ao perfil dos participantes, todas eram professoras, estavam entre, aproximadamente, de 08 a 20 anos no exercício da profissão. Possuíam graduação em pedagogia e ensinavam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. É importante destacar que as entrevistadas frequentavam os cursos de formação continuada ofertados pela rede municipal.

Para as análises dos dados nos apoiamos na técnica de Bardin (2004). Buscamos transcrever as entrevistas semi-estruturadas, e, em seguida, realizamos sucessivas leituras do material coletado a fim de organizá-los e agrupá-los em categorias e êxitos temáticos. Entretanto, tomamos como base a análise a partir da teoria das representações sociais.

A análise dos dados possibilitou elencarmos dois eixos temáticos os quais demonstravam as representações sociais que os participantes da pesquisa possuem dos saberes construídos na formação continuada. São eles: “Representações a respeito da Formação Inicial e os saberes construídos” e “Representações a respeito das formações continuadas”.

2.1. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com Moscovici (2009; 2012), para a construção das representações e de saberes é essencial o senso comum, pois será ele que, atrelado aos conhecimentos científicos, auxiliará na familiarização do novo, de maneira coletiva e individual, orientando discursos e práticas entre os sujeitos pertencentes ao grupo.

Nesse contexto, os eixos temáticos aqui elencados mostram como as professoras representam os saberes construídos na formação inicial necessários para a atuação em sala de aula, como também suas representações quanto às formações continuadas no sentido da elaboração de saberes que auxiliem na continuação do exercício da profissão.

2.2. REPRESENTAÇÕES A RESPEITO DA FORMAÇÃO INICIAL E OS SABERES CONSTRUÍDOS.

O presente eixo buscou analisar como as professoras representavam os saberes construídos na formação inicial. De acordo com Garcia (2001) essas representações são resultados de processos contínuos de comunicação compartilhados nos grupos. Para tanto levantamos questionamento com relação à avaliação que fazem da formação e a atuação profissional. Acreditamos, com isso, conhecer a importância que as professoras atribuem aos saberes construídos nesses espaços e como os mesmos auxiliam no cotidiano da docência.

Após uma leitura detalhada das respostas, constatamos a seriedade destacada pelas professoras quanto à satisfação profissional, formação e preparação para o mercado de trabalho, ou seja, avaliam como positiva a formação que receberam na graduação. Dessa forma dividimos tais colocações em três grupos específicos. O primeiro, formado por professoras que se consideram preparadas para atuarem na docência devido à formação que receberam. O segundo grupo é de professoras que apesar do aspecto bastante teórico da graduação, vêm-se preparadas para atuação. Por fim, o terceiro grupo que alega ter feito um bom curso, contudo, não se sentem preparadas para a ação em sala de aula.

No que diz respeito ao primeiro grupo é formado por professoras que tiveram uma ótima formação e por isso se sentem preparadas profissionalmente e/ou socialmente para enfrentar uma sala de aula. Como exemplificação as professoras P4 e P5, respectivamente, falam das aprendizagens construídas na formação inicial, “Minha formação inicial foi ótima, pois aprendi muito e hoje vejo que posso colocar em prática tudo aquilo que aprendi” (P4), e, “Sim, sinto-me preparada e sempre procurando me preparar cada vez mais, até porque tive uma formação que me proporcionou isso” (P5).

A partir das falas dessas docentes percebemos que a formação inicial, constituída pelos cursos Normal Médio e a Graduação, ainda são de suma importância para a construção e consolidação da prática docente e pedagógica, pois apresentam, sob o olhar dos teóricos, a aplicabilidade no cotidiano, confirmando a importância da indissociabilidade entre teoria e prática, uma vez que a reflexão teorizada da prática apresenta elementos para transformá-la (FREIRE, 2018).

No entanto os sentidos atribuídos a tal formação estão diretamente associados ao ato de reflexão do profissional. Dessa forma concordamos com Paiva (2003, p. 49) ao afirmar que “o praticante reflexivo é capaz de gerir situações em parte indeterminada, flutuantes, contingentes e negociar com elas criando soluções novas e otimizadas”. Tal processo torna-se fundamental no momento em que entendemos o contexto da sala de aula como um espaço dinâmico, múltiplo e complexo requerendo dos docentes conhecimentos que lidem com realidades e demandas cada vez mais atuais e urgentes.

Percebemos ainda, na fala das professoras, a importância da formação inicial na construção e fundamentação na prática dos saberes “profissionais”, “disciplinares” e “curriculares”, defendidos por Tardif (2005), uma vez que, são esses saberes, construídos nos cursos de licenciaturas e no magistério que possibilitam conhecimentos teóricos para a atuação no campo profissional. Esses conhecimentos subsidiam os professores no que concerne aos direitos e deveres da docência e do ensino aprendizagem de seus estudantes. E de acordo com Zabalza (2004) as universidades ainda ocupam centralidade como lugar de formação social, crítico-reflexiva e profissional.

O segundo grupo elencado a partir das falas aponta para as professoras que realizaram um curso com ênfase na teoria, desse modo chamam a atenção para a importância de disciplinas práticas e metodológicas, no contexto dos currículos dos Cursos em Pedagogia, para auxiliar no cotidiano da prática pedagógica. Mesmo assim, tais docentes sentem-se preparadas profissionalmente e socialmente, para enfrentar uma sala de aula. Essas inferências podem ser percebidas nas falas das professoras P15 e P6, respectivamente, ao tratarem sobre o preparo para a ação, “Senti que na minha formação, na graduação, teve muita teoria e pouca prática, monotonia e comodismo por parte dos professores do curso” (P15), e, “Pela graduação não tive preparo para o desempenho dessa profissão, mas como tinha feito o magistério me deu mais elementos para minha prática” (P16).

Diante dessas colocações, parece-nos claro, que existe uma necessidade por parte das professoras em ampliarem os conhecimentos quanto aos saberes construídos durante a formação inicial, uma vez que tais saberes ao se deterem em aspectos teóricos, não oferecem suporte para a ação no cotidiano, contudo, demonstraram a importância de estarem em constante construção do conhecimento a partir das relações e problemáticas existentes. Zabalza (2004) infere que no atual contexto em que a sociedade se encontra, a formação continuada torna-se fundamental na construção da profissionalidade docente, exigindo desses profissionais a busca permanente de saberes que subsidiem a prática.

Para esse grupo de professoras, é na experiência adquirida no dia a dia que os saberes estão em processo de desenvolvimento, uma vez que, a teoria já não atende as suas realidades em sala, que, por sua vez, encontra-se em constante mudança. Diante disso concordamos com Tardif (2005) ao afirmar que, pelo fato dos saberes serem construídos no exercício da profissão, são considerados como plurais e complexos.

As professoras enfatizam a necessidade de se sentirem preparadas para enfrentar as questões cotidianas presentes em uma sala de aula, mesmo considerando a formação inicial muito teórica. Tal fato é constituído devido às experiências que foram gradativamente elaboradas e reelaboradas dentro e fora do ambiente escolar e do curso de formação, proporcionando assim, subsídios para as práticas do cotidiano.

Por último, um terceiro grupo de professoras alegou ter feito um bom curso, apesar de muito teórico, contudo, ainda não se sentem preparadas para assumirem sozinhas salas de aula. Percebemos essa inferência nas falas as professoras P13 e P14, respectivamente, em que afirmam: “A minha formação inicial foi boa, mas deveria ter mais disciplinas metodológicas para auxiliar na prática” (P13), e, “Não me sinto preparada. Na verdade, ninguém está preparado socialmente e psicologicamente para entrar numa sala de aula” (P14).

Podemos observar que, mesmo tendo cursado uma boa graduação, alguns docentes se sentem despreparados para agir no cotidiano da sala de aula, pois a cada dia surgem demandas sociais que adentram o espaço escolar e que precisam ser resolvidas. Essas questões exigem dos docentes conhecimentos necessários e que estão além daqueles adquiridos na formação inicial e continuada, levando assim, a recorrerem a saberes adquiridos em toda a carreira social, pessoal e até profissional, além de elaborar soluções que atendam as necessidades que surgem diariamente (TARDIF, 2005).

Para Zabalza e Zabalza Cerdeiriña (2017) os perfis tradicionais de formação, em que muitas universidades encontram-se ainda hoje, já não dão conta do espaço polissêmico que o professor está inserido. Dessa forma torna-se um desafio necessário para os atuais cursos de formação concernente a articulação entre os conhecimentos teóricos com as demandas sócias, políticas, econômicas e tecnológicas, que permeiam a prática pedagógica e docente.

Concluimos com isso que a teoria e a experiência ao longo da vida escolar e profissional fundamentam e influenciam a construção social da identidade docente e das representações ali significadas e ressignificadas. Percebemos que as representações dessas participantes são elaboradas a partir do contato que possuem com o papel e a função do ser professor.

Por sua vez, há uma gama de saberes que estão presentes na formação inicial e que compõem o fazer pedagógico e docente. Na fala das professoras identificamos ao menos dois, os saberes da profissão e os saberes disciplinares presentes nas discussões teóricas, nos debates e reflexões com os autores. Entretanto, apesar da importância que esses saberes ocupam na formação, as participantes afirmam que pouco contribui para a ação em sala de aula, requerendo conhecimentos da prática para o exercício da docência. Assim, sinalizam para disciplina de caráter metodológico que demonstre o fazer, ou seja, a prática do ensino.

As representações construídas pelo grupo perpassam por toda a trajetória de vida e da profissionalização dessas profissionais fazendo-se presentes na continuidade da prática, pois a docência é a única profissão que perpassa toda a vida do profissional. A comunicação com os pares na dinâmica da atuação e no cotidiano que tais representações se fazem presentes reafirmando discursos e práticas no grupo, identificando-os (MOSCOVICI, 2009; 2012; JODELET, 2005; 2006).

2.3. REPRESENTAÇÕES A RESPEITO DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS E OS SABERES CONSTRUÍDOS.

Nesse segundo eixo, tivemos a preocupação em saber das professoras suas representações sobre o que de fato elas entendem, e como percebem as formações continuadas e os saberes adquiridos nessas formações, relevantes para a prática em sala de aula. Para tanto, buscamos compreender como avaliam as formações continuadas e quais saberes são construídos nesta formação considerados relevantes para a prática pedagógica e docente.

Assim analisamos como as formações continuadas são representadas pelas professoras. Dessa forma deixamos a critério das participantes para que respondessem por meio de sugestões, críticas, comparações. Nóbrega (1990) afirma que as representações sociais são elaboradas no âmbito dos fenômenos comunicacionais, que repercutem sobre as interações e mudanças sociais. Dessa forma, os sujeitos, na dinâmica dessa interação e experiências com o objeto representado em seu grupo de pertença, aprendem a elaborar e reelaborar, do seu modo, os conhecimentos fora do espaço em que foram construídos (MOSCOVICI, 2009; 2012).

Ao indagarmos a respeito das formações continuadas, constatamos certa frustração nas expressões das professoras, por afirmarem que, não visão a realidade da sala de aula. As falas das professoras P12 e P13, respectivamente, ilustram bem essa afirmação: “As formações continuadas são muito importantes, pois oferecem recursos para o professor trabalhar em sala de aula, apesar de muitas vezes não atenderem as necessidades da turma” (P12), e, “Os encontros que temos de formação continuada são sempre muito bons, mas precisam de mais práticas, mais relatos de experiências, mais metodologia para nos dar suporte em sala de aula” (P13).

Tais frustrações justificam, no real contexto da prática, o que está sujeito ao professor, tendo em vista, de um lado, as exigências que lhes são postas, enquanto que, do outro, com subsídios que não conseguem atender suas necessidades. Garcia (2001) vem inferir que se o problema na qualidade da aula fosse apenas o salário, poderia ser resolvido, mas é uma questão que envolve as formações, os planos e incentivos, que irão contribuir para a transformação dessa categoria.

Posteriormente, Zabalza e Zabalza Cerdeiriña (2017) contribuem para o debate ao afirmarem ser inviáveis encontros de formação continuada baseado em perspectivas tradicionais de ensino aprendizagem em pleno século XXI, diante da dinâmica que se apresenta na sociedade e adentra ao espaço escolar exigindo do docente uma atualização de suas práticas e concepções. Eis um desafio necessário que precisa ser superado, visto que os atuais encontros de formação continuada já não dão conta das realidades presentes no cotidiano do exercício da profissão, os novos perfis de estudantes, as novas ferramentas de aprendizagens, as novas fontes de acesso a informação e conhecimento.

Num segundo momento, questionamos as docentes quanto aos saberes construídos na formação considerados necessários para a formação e prática pedagógica e docente. Procuramos, a partir desse questionamento, conhecer como as professoras representam a existência dos saberes elaborados na formação continuada que auxiliam na prática em sala de aula.

A partir das falas das professoras participantes percebemos a ênfase que atribuem aos saberes da experiência. As falas das entrevistadas P15, P17 e P19, respectivamente, ilustram essa afirmativa, “São os saberes das experiências. É muito bom quando a gente vai para uma capacitação e uma conta a sua experiência. Isso para trazer para a sala de aula é muito bom, pois traz para dentro da sala de aula, trazem a tona os conhecimentos” (P15); “É a troca de saberes, através da experiência pela troca dos pares. Saberes acadêmicos, da experiência, saberes da infância” (P17); e, “São as formações continuadas, que me fazem repensar a prática, através da troca de experiências entre os meus colegas” (P19).

Os trechos acima mostram a ênfase que os saberes da experiência assumem na construção da profissionalidade docente, tanto aqueles que são desenvolvidos durante a trajetória escolar, como a troca de experiências que ocorre no contexto da formação continuada ou da ação em sala de aula. A comunicação e o compartilhamento desses saberes tornam-se fundamentais na construção de conhecimentos e na prática pedagógica e docente, pois são aprendizagens das realidades dos docentes.

Tardif (2005) ratifica a fala das professoras ao afirmar que os saberes da experiência são de fundamental importância, pois este atrelado ao conhecimento científico e à prática da profissão gera conhecimentos que, quando compartilhados e refletidos, se reelaboram para auxiliarem na transformação da prática.

No momento em que essas trocas são realizadas os docentes passam a refletirem suas realidades e a construir suas próprias experiências de ensino em sala de aula.

Diante dessas colocações, observamos que as professoras possuem representações próprias, ou seja, de seu grupo de pertencimento, do que venham a ser os saberes necessários para sua prática e como as reflexões realizadas ou não nas formações contribuem para sua ação em sala de aula. Essas representações, por meio da comunicação e das relações construídas com os pares e na prática da docência, vão sendo confirmadas e consolidadas no grupo.

Com relação às formações continuadas, observamos certa frustração nas expressões das professoras, por afirmarem que, não são preparadas para o contexto da sala de aula. O próprio grupo torna-se responsável por “filtrar” o que servirá ou não para sua realidade de ensino, uma vez que afirmam serem “monótonas”, “repetitivas”, “muito teóricas” e “distantes da realidade”. Os saberes da experiência tornam-se cruciais na construção dessa prática por fazerem parte da realidade dos docentes, as vivências, problemáticas e soluções encontradas pelos professores, assumindo um significado coletivo.

Nessa perspectiva concordamos com Moscovici (2009, p.38) ao afirmar que “[...] nossas experiências e ideias passadas não são experiências ou ideias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar nossa experiência e ideias atuais.” Tal afirmação mostra a dinamicidade que as experiências construídas e compartilhadas pelas professoras assumem no contexto do tempo e espaço das relações presentes nos encontros de formação continuada, como também, no exercício na sala de aula. Torna-se parte integrante na elaboração da identidade e do fazer docente de maneira individual, mas também coletiva.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nessa pesquisa compreender as representações sociais que os docentes possuem dos saberes adquiridos na formação continuada e em que medida o processo de formação continuada possibilita o acesso a esses saberes. Para tanto, podemos afirmar que as representações apresentadas por esse grupo de professoras são elaboradas a partir das constantes interações existentes em seus ambientes de convivência, seja com os alunos em sala de aula, entre profissionais da área, ou, até mesmo, dentro dos espaços de construção de saberes nos encontros de formação inicial e continuada ao longo de sua carreira.

Todavia, verificamos que apesar de reconhecerem a importância dos conhecimentos teóricos ainda buscam os saberes da realidade prática uma vez que auxiliam no dia a dia da ação docente. Inferimos, com isso, que as demandas exigidas do professor, com horas/aula a cumprir, planejamento, atividades de alunos, salas lotadas, acabam por recorrerem a estratégias e metodologias prontas para o ensino. Poucos momentos são destinados à reflexão de suas práticas.

A pesquisa revelou ainda que, os docentes, constroem representações, adotam posturas e possuem intencionalidades que vão se identificar com o jogo social instituído, pautando-se de acordo com a pressão das conformidades sociais, demandas, confrontos e contradições das instituições. Nessa dinâmica o professor constrói seus saberes e laços com a escola, os estudantes, a profissão e outros professores.

No presente contexto em que a sociedade encontra-se inserida, de isolamento social devido à pandemia, outras demandas tornam-se presentes na realidade dos professores apontando para novos desafios da formação inicial e continuada, dentre as quais destacamos o uso de tecnologias, novas formas de relacionamento e novas necessidades no processo de ensino aprendizagem. Exige-se com isso uma reconfiguração desses saberes e na maneira como são significados pelos pares em seus campos de atuação.

Dessa maneira novos caminhos precisam ser percorridos pelas políticas de formação inicial e continuada no sentido de proporcionarem um processo de reintegração desse docente, suas preocupações, contextos, histórias de vida, identidades pessoais e sociais, a fim de, em conjunto, refletirem e ressignificarem de forma eficaz a sua postura para transformá-la.

REFERÊNCIAS

- [1] ABRIC, J. C. “A Abordagem Estrutural das Representações Sociais”. In: Moreira, A. S. P. e Oliveira, D. C. de. (Orgs.). Estudos Interdisciplinares de Representação Social. Goiânia: AB, 1998.
- [2] BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa. Edições 70. 2004.
- [3] BERNADO, E. da S. Um olhar sobre a formação continuada de professores: escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s). In: XXVII Reunião Anual da Anped, 2004, Caxambu/MG. XXVII Reunião Anual da ANPED: Sociedade, democracia e educação: qual universidade?, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t083.pdf>. Acesso em Mar./2020.
- [4] FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- [5] GARCIA, W. E. Perspectivas em conflito na formação de professores: Notas para Debates. Revista de Administração Educacional. v. 1, n. 7, jan/jul., Recife: Universidade Federal de Pernambuco. CE. Liber Gráfica, 2001.
- [6] JODELET, D. Loucuras e Representações Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- [7] — Representação da cultura no campo da saúde. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; DINIZ, G. R. S. & TRINDADE, Z. A. (Orgs.). Violência, exclusão social e desenvolvimento humano. Estudos em Representações Sociais. Brasília: EdUnB, 2006, p. 75-109.
- [8] MINAYO, C. de S. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- [9] MOSCOVICI, S. A Representação Social da Psicanálise. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1978.
- [10] — Representação Social: investigações em psicologia social. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- [11] — A Psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Editora: Vozes, 2012.
- [12] NOBREGA, S. M. da. O que é Representação Social. Tradução parcial, revisada e ampliada do trabalho intitulado “La maladie mentale au Brésil: etude sur les representanons sociales de la folie par dès sujets internes à l'hopital psychiatrique et leurs familles”. 1990. 76 p. (Doutorado em Psicologia Social) – Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales. França: 1990.
- [13] PAIVA, E. V. de. A Formação do Professor Crítico-Reflexivo. In: — (Org.). Pesquisando a Formação de Professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 47 -66.
- [14] RODRIGUES, P. E tudo mudou: A pandemia do coronavírus colocou nova lente sobre as relações humanas e nos forçou a dar valor ao cotidiano. ECOA, São Paulo. Abr./2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/coronavirus-afeta-as-relacoes-humanas-e-muda-nosso-conceito-de-normal/#e-tudo-mudou>. Acesso em: Mai./2020.
- [15] SILVA, D. S. Trajetórias de formação de professores em matemática à distância: entre saberes, experiências e narrativas. In: XXXIV Reunião Anual da ANPED, 2011. Natal, RN, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT19/GT19-34%20res.pdf>. Acesso em: Mai./2020.
- [16] SILVA, W. M. da. Formação Continuada: Motivações e desafios para o trabalho docente. In: BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. (Orgs.). Formação de professores em tempos de incerteza: imaginários, narrativas e processos autoformadores. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017, p. 173-186.
- [17] TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- [18] ZABALZA, M. A. B. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- [19] ZABALZA, M. A. B.; ZABALZA CERDEIRIÑA, M. A. Formar profesores y profesoras para el S.XXI: reflexiones desde Europa. In: BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. (Orgs.). Formação de professores em tempos de incerteza: imaginários, narrativas e processos autoformadores. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017, p. 15-28

Capítulo 6

Alfabetização científica no ensino de ciências da natureza à luz da aprendizagem mediada

Aldicea Craveiro de Lima Ferreira

Lucio Toscano Lobo Vitor

Carla Caroline Melgueira da Silva

Resumo: O referido trabalho se deu em classe de 3º ano do 1º ciclo, com ação pedagógica à luz da Alfabetização Científica/AC e, da metodologia da Experiência de Aprendizagem Mediada/EAM em Reuven Feuerstein (1980-2014). Houve estudos e pesquisas que se constituíram em práticas-científicas mediadas aos alunos pela EAM para a compreensão a cerca dos fenômenos naturais que envolvem a pressão atmosférica, o calor e seus efeitos presentes na natureza a partir da ação humana. Nas atividades da AC, utilizamos recursos audiovisuais, produção e interpretação de desenhos, vídeos referentes aos conteúdos em foco, bem como, experiências concretas com materiais de baixo custo trazendo à sala, a representação de fenômenos presentes no cotidiano dos alunos. Nesse processo, consideramos os conhecimentos prévios dos discentes para que pudéssemos construir conceitos sólidos sobre os assuntos, valorizando a intuição e curiosidade num diálogo reflexivo e comparativo a cerca dos fenômenos e interferência humana na natureza. A rota metodológica da pesquisa se deu aos moldes da Pesquisa-Ação, por entendermos a autorreflexão coletiva, um fator importante para a construção conceitual dos estudantes durante a intervenção pedagógica. Concluindo, as várias experiências simples e de baixo custo executadas, nos levou ao logro do aprendizado significativo muito bem registrado nas produções dos alunos – eles apresentaram um grau superior de interesse e envolvimento na execução das tarefas de aprendizagem a partir das várias experiências científicas que realizamos em aula; foram capazes de discutir com exemplos de forma reflexiva e criativa, refletidos tanto em seus desenhos como na oralidade.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Alfabetização Científica/AC; Aprendizagem Mediada/EAM; Experiências de baixo custo.

1. INTRODUÇÃO

Ensinar ciências no 1º Ciclo do Ensino Fundamental tem sido um grande desafio para a maioria dos professores, principalmente porque demanda que o docente tenha um perfil de ‘professor pesquisador’, e, interesse genuíno no fazer ciência com as crianças da faixa etária que corresponde ao 1º Ciclo (oito e nove anos de idade). Muito embora o Ministério da Educação brasileira elenque a importância do ensino de ciências pela Ciência - isso bem pontuado nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN: “Numa sociedade em que se convive com a supervalorização do conhecimento científico e com a crescente intervenção da tecnologia no dia-a-dia, não é possível pensar na formação de um cidadão crítico à margem do saber científico (PCN: Ciências Naturais, 1997).”

“O estudante não é só cidadão do futuro, mas já é cidadão hoje, e, nesse sentido, conhecer Ciência é ampliar a sua possibilidade presente de participação social e desenvolvimento mental, para assim viabilizar sua capacidade plena de exercício da cidadania (PCN: Ciências Naturais, 1998).”

As instituições de educação na sua maioria ignoram tais orientações e acabam por trabalhar conteúdos de Ciências da Natureza de maneira isolada sem oferecer possibilidades ao aluno para que concebam como base, os conceitos para uma aprendizagem significativa que resulte em qualidade de vida – afinal se aprende para: saber aprender, saber fazer, saber conviver e saber ser.

Nessa perspectiva, ensinar através da Alfabetização Científica, significa instrumentalizar os discentes instruindo-os para que tenham o entendimento sobre o conhecimento científico de maneira conceitual e atitudinal. Esses indivíduos devem estar preparados numa perspectiva de responsáveis pelo futuro do Brasil – o que nos leva a reflexão do quanto sério é o trabalho institucional a cerca da educação funcional e crítica.

A Escola Estadual na qual se desenvolveu a pesquisa é um campo fértil por estar premiada com 20 turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I (1º e 2º ciclos), constituídas de 30 a 35 discentes. Dessas, a turma de 3º ano 02, foi envolvida para a execução deste projeto.

As crianças elencadas para esse trabalho pedagógico apresentam características especiais de aprendizagem. As mesmas apesar de estarem no terceiro ano de estudos escolar, não dominam a leitura e nem a escrita, ademais, prescreve-se nessa turma de 3º ano do segundo ciclo, baixo rendimento escolar segundo os níveis determinados pelas secretarias de educação do Estado do Amazonas e do Município de Manaus, isso devidamente constatado em avaliação prévia realizada pela professora doutora regente dessa classe.

Nesse contexto, propor um trabalho de intencionalidade de ignorar as deficiências de aprendizagem e enaltecendo a criatividade, o desenho e, sobretudo a oralidade das mesmas, tudo isso sob os princípios da EAM que estabeleceu campo fértil para a AC.

A AC segundo Shen (1975: 265), “pode abranger muitas coisas, desde saber como preparar uma refeição nutritiva, até saber apreciar as leis da física”. É fundamental que haja professores mediadores especialistas que possam popularizar e explicar o conhecimento científico, para que as pessoas em pleno desenvolvimento escolar, como os alunos da escola estadual elencada, possam utilizá-los na sua vida cotidiana. Nesse processo, vale ressaltar que os meios de comunicação e principalmente as escolas, podem contribuir de forma positiva para que a população em geral tenham entendimento e o conhecimento maior sobre a Ciência.

Alfabetizar cientificamente o aluno impõe-nos enquanto professor mediador do conhecimento, proceder numa ação que o leve a enxergar o conhecimento científico no seu cotidiano – significa orientar para que ele possa resolver problemas nas relações impostas pela vida e principalmente, os propostos pelo professor: realizar investigações, desenvolver projetos em laboratório de apoio e pesquisas de campo.

Considerando os princípios da EAM como a intencionalidade e reciprocidade, além dos demais princípios mediadores, o trabalho por ora desenvolvido, tem nesses princípios os fundamentos da conduta do Professor Mediador. Bayer (2006) aponta no paradigma da EAM para Modificabilidade Cognitiva Estrutural/ECE, rota alternativa para a superação de problemas causados por paradigmas pedagógicos ultrapassados. O que significa dizer, que o professor transmite a partir de sua postura profissional tais princípios como a intencionalidade, no sentido de levar o educando a reconhecer e compreender suas próprias necessidades de aprendizagem a partir das intenções pedagógicas.

Faz-se importante ensinar Ciências da Natureza atualmente no Ensino Fundamental I na perspectiva da Alfabetização Científica, por representar a materialização do pensamento abstrato a partir de recursos materiais e visuais disponíveis e de baixo custo no reduto familiar e escolar – além de facilitar a compreensão dos alunos a respeito do mundo que os rodeia, nesse sentido, o professor busca alternativas para prender a atenção dos estudantes para assim levá-los à aprendizagem significativa reflexiva.

Nesse contexto, vale ressaltar o excesso de informação que esses alunos recebem ao ter acesso aos meios de comunicação visuais e eletrônicos: informações muitas vezes não selecionadas e mal apresentadas aos mesmos – gerando falhas de compreensão e clichês informativos. Segundo Carvalho (2001, p. 67):

[...] a informática e as demais tecnologias geram desinformação e comunicação que não representam um fim em si mesmo. São procedimentos que poderão melhorar as respostas educativas da escola e contribuir, no âmbito da educação especial, para que alunos cegos, surdos, com retardo mental, com paralisia cerebral, paraplégicos, autistas, multideficientes, superdotados, dentre outros, possam atingir maior qualidade nos seus processos de aprendizagem e de exercício da cidadania.

O fato da maioria dos alunos apresentar a falta do domínio da leitura e escrita bem definidos, aspecto esse que acaba por dificultar aos mesmos, a participar de maneira efetiva, interativa e construtiva nas aulas, nos levou aplicação de ações pedagógicas com experiência científicas alternativas, inclusive, buscando material de baixo custo, o que significou uma alternativa para facilitar a compreensão dos fenômenos naturais como a pressão atmosférica e o calor.

Nesse contexto, coube-nos desenvolver estudos e pesquisas com a pressão atmosférica e o calor presentes em fenômenos da natureza e sua extensão quanto aos resultados catastróficos que podem ocorrer pela agressão ao Meio Ambiente; Apresentar os processos da pressão atmosférica e do calor por meio de experiências concretas; Promover a interpretação dos fenômenos da natureza, causas e consequências no âmbito da composição da pressão atmosférica e do calor, e a relação dos mesmos com a qualidade de vida humana.

2. METODOLOGIA

A rota metodológica da pesquisa se deu aos moldes da Pesquisa-Ação, por entendermos a autorreflexão coletiva, um fator importante para a construção conceitual dos estudantes durante a intervenção pedagógica. É através da pesquisa-ação que o docente tem a possibilidade de refletir sobre suas ações – o que fizemos buscamos imprimir nessa produção científica, pois conforme afirma (KEMMIS e MC TAGGART, 1988, apud Elia e Sampaio, 2001).

“Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa...” (KEMMIS e MC TAGGART, 1988, apud Elia e Sampaio, 2001, p.248).

O uso da pesquisa-ação na perspectiva da inclusão escolar à luz da Alfabetização Científica e da Experiência de Aprendizagem Mediada para o ensino de Ciências Naturais, nos levou a utilizar vários procedimentos didáticos como a aula expositiva dialogada, o uso de vídeos educativos, o uso de exemplos do cotidiano contextualizados sobre os temas das aulas, a produção de desenhos e a utilização de dois experimentos de baixo custo relacionados com os assuntos das aulas, para facilitar a aprendizagem dos alunos e alfabetizá-los cientificamente no campo das ciências da natureza.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foram muitas as orientações metodológicas que utilizamos na rota da reflexão para sabermos que existe uma necessidade de se utilizar outras metodologias para ensinar Ciências, numa perspectiva inclusiva de pessoas que apresentam dificuldades de aprendizagem, pois nem todos os alunos obtêm um aprendizado significativo sendo ensinados pelo método tradicional e também porque alguns alunos apresentam problemas, distúrbios de aprendizagem durante o tempo escolar de aprender.

Ressaltamos que na metodologia da EAM para MCE, o professor deve agir como mediador do conhecimento, para fazer com que o aluno responda com reciprocidade às atividades e planejamento propostos como intuito de desenvolver todo seu potencial existente com o objetivo de alcançar uma formação mais completa. Deste modo, o mediador deve incentivar no educando uma relação própria, intensificando e estimulando no aluno uma proximidade e significância ao aprendizado, permitindo a ele construir o seu próprio conhecimento.

Em todo processo de intervenção pedagógica que configurou este trabalho foram trabalhados os seguintes procedimentos didáticos pedagógicos:

- Apresentação da proposta de ensino e aprendizagem aos alunos;
- Tempestade de ideias para verificação dos conhecimentos prévios dos alunos: com questões norteadoras (O que é a pressão atmosférica? O que é o calor?);
- Sistematização dos conteúdos: exposição dialogada dos conteúdos unidade de Ciências da Natureza que foram: Pressão Atmosférica e Calor;
- Apresentação de vídeo-aulas sobre os conteúdos para reforço e aplicação do vocabulário trabalhado anteriormente;
- Atividade avaliativa com produção de desenhos para verificar a aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos abordados na aula expositiva dialogada;
- Desenvolvimento do experimento depois de concluído os procedimentos do 1º ao 4º;
- Desenvolvimento da construção textual no sentido do registro experimental sob o fim:
 - a) Do desenvolvimento da interpretação dos fenômenos físicos presentes na natureza e poucos observados no cotidiano;
 - b) Promoção da leitura e escrita com ampliação vocabular;
 - c) Desenvolvimento e ampliação dos conhecimentos científicos;
 - d) Promoção da atenção e prevenção de acidentes domésticos;
 - e) Compreensão dos fenômenos que envolvem o ar atmosférico;

Considerando as perspectivas supracitadas, de registramos o experimento que resultou no fechamento das atividades desenvolvidas em função do ensino e aprendizagem dos conteúdos em questão. E tais procedimentos se constituíram com a montagem do ambiente seguro para participação e a apreciação dos alunos, onde primeiramente foi feito:

1º Experimento o ovo que desce pela garrafa

- a) A colocação e fixação da garrafa de vidro em cima da mesa para observar o fenômeno da pressão atmosférica;
- b) Foi aceso fogo no pedaço de papel com o auxílio de um acendedor de fogo e esse papel em chamas foi colocado dentro da garrafa de vidro;
- c) Foi colocado em seguida o ovo cozido na boca da garrafa de vidro;

Em seguida o ovo cozido foi entrando lentamente dentro da garrafa de vidro, devido à pressão atmosférica que fez com que o ar interno fosse aquecido e se expandisse, e uma parte dele se desloca para fora. Em seguida, o ovo é ajustado no recipiente e acaba entrando na garrafa de vidro.

2º Experimento bexiga que não espoca

Neste experimento foi realizado o seguinte procedimento experimental:

- a) Primeiro encheu-se uma bexiga com ar;
- b) Em seguida foi colocada essa bexiga em cima de uma vela acesa;
- c) Em seguida utilizou-se outra bexiga, mas com um pouco de água dentro e foi colocada esta bexiga com água em cima de uma vela acesa;

Após esses dois momentos do experimento observou-se que a primeira bexiga espoca imediatamente quando colocado na presença da chama da vela, já a segunda bexiga com água não espoca quando colocado em cima da vela, isso acontece porque a água rouba o calor da chama da vela, evitando assim que a bexiga espoque.

Após a aplicação dos experimentos de baixo custo, pediu-se que os alunos desenhassem o que mais gostaram ou aprenderam nas aulas de Ciências, foi dada uma folha de papel ofício para cada um dos alunos para que fizessem uma reflexão em cima dos temas abordados em sala de aula em seus desenhos.

No último momento da intervenção foi aplicado um questionário verificador da aprendizagem dos alunos, sobre os conteúdos ministrados nas aulas anteriores e sobre os dois experimentos de baixo custo aplicados com a turma de 3º ano.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando o processo de Alfabetização Científica que parte da premissa de ensinar os conceitos científicos e desmitificar os assuntos complexos relacionados à Ciência para que os discentes possam ter um melhor entendimento desses conceitos e possam utilizar esses conhecimentos científicos em suas vidas cotidianas e partindo também da premissa da EAM que privilegia a figura do professor mediador – transmissor de conhecimentos – dá significado às informações e incentiva os seus alunos a buscarem mais autonomia no seu processo de aprendizagem.

Partindo dessas duas metodologias de aprendizagem buscou-se incentivar a autonomia destes discentes durante as atividades realizadas no projeto, após cada atividade foi pedido para que estes discentes produzissem um desenho ao final de cada atividade porque a maioria deles, ainda estava em processo de alfabetização. Considerando que a maioria dos alunos estava em processo de Alfabetização, optamos por analisar a aprendizagem dos discentes através dos desenhos produzidos ao final das aulas, conforme a figura 1.

Figura 1: Desenhos produzidos ao final de cada aula do Projeto



Conforme os desenhos produzidos pelos discentes observou que eles apresentaram uma aprendizagem em relação aos temas: atmosfera e calor, vários alunos produziram os seus desenhos sobre os temas das aulas e outros preferiram desenhar sobre os experimentos mostrados em sala de aula.

Na última aula foi passado um questionário verificador dos conhecimentos aprendidos nas aulas anteriores. Foi aplicado um questionário sobre os conteúdos ministrados nas aulas anteriores e sobre os dois experimentos de baixo custo aplicados com a turma de 3º ano. Este questionário foi constituído de cinco perguntas diretas fechadas e uma pergunta direta aberta, porque a maioria dos alunos ainda não sabia ler e escrever corretamente, as perguntas foram lidas pela professora, para facilitar o entendimento dos alunos na hora de responder o questionário, conforme mostra a figura 2.

Figura 2: Exemplos do Questionário verificado da aprendizagem aplicados ao final do Projeto

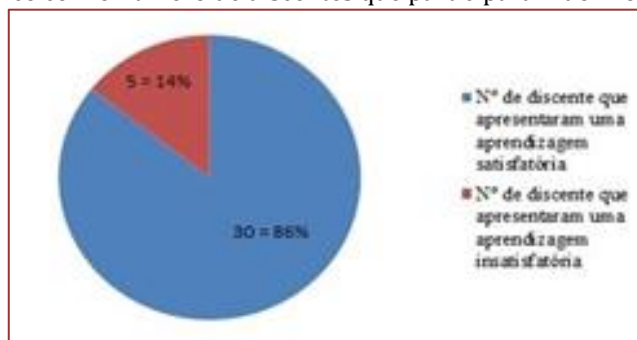


Durante a aplicação do questionário verificador da aprendizagem observou-se a dificuldade que vários discentes tinham problemas em relação à escrita, por isso optou-se por deixar que os discentes que tinham dificuldade na escrita respondessem a última pergunta do questionário produzindo um desenho e os outros que não tinham essa dificuldade responderam normalmente.

O número de discentes que participaram desta pesquisa foi em torno de 35 alunos, mas nem todos participaram de todas as aulas do projeto, porém naqueles discentes que frequentaram todas as aulas observou-se uma aprendizagem significativa, os dados foram analisados conforme os desenhos produzidos ao final de cada aula e através dos questionários verificadores da aprendizagem, como mostra o gráfico abaixo:

Conforme o gráfico acima se observou que a maioria dos discentes apresentou uma aprendizagem significativa, mesmo aqueles discentes não sabiam escrever apresentaram uma aprendizagem que foi verificada em seus desenhos acerca dos assuntos abordados nas aulas.

Gráfico com o número de discentes que participaram do Projeto



5. CONCLUSÕES

Diante da proposta elencada de ensino e aprendizagem por meio de várias experiências simples e de baixo custo, conseguimos alcançar o aprendizado significativo. Os discentes apresentaram um grau superior à média de interesse e disposição à execução das tarefas de aprendizagem. Eles foram capazes de discutir dando exemplos de maneira intuitiva e reflexiva sobre os fenômenos da natureza pouco compreendidos por eles. Percebemos ademais, nítida curiosidade e interesse pelas aulas e compreensão dos conteúdos. Observou-se que foram desvendados fenômenos incompreendidos a de partir estudos e pesquisas que os mesmos realizaram, bem como, pela realização das experiências desenvolvidas, que apesar da forma simples fora extremamente explicativa para o nível intelectual dos discentes do 3º ano 2.

Durante a aplicação dos experimentos de baixo custo, os alunos afirmaram que no primeiro experimento o ovo dentro da garrafa, o ovo cozido entrou na garrafa de vidro porque a pressão atmosférica que empurrou o ovo para dentro da garrafa. Isso significou eles entenderem que a pressão dos gases aumenta conforme o aumento da temperatura e diminui o seu volume conforme a diminuição da temperatura.

No segundo experimento os alunos observaram a presença do calor na chama da vela e como este influencia para que a bexiga sem a água esfoque rapidamente, já na bexiga com água eles observaram que o resultado foi diferente porque a água rouba o calor da chama da vela, por isso a bexiga não esfoca.

Ao final da aplicação dos experimentos pediu-se que os alunos produzissem dois desenhos sobre os experimentos, para observar o que foi aprendido nas aulas e teve-se um resultado excelente, pois os alunos produziram desenhos ricos em detalhes e ainda identificaram os fenômenos físicos presentes nos desenhos.

Após a aplicação das aulas do Projeto, percebeu-se a importância de aplicar aulas diferenciadas, pois dessa forma os discentes sentiram-se mais motivados a aprender cada vez mais, procurar a sua autonomia no processo de aprendizagem e não deixar essa responsabilidade somente para o professor, que nesse processo é considerado como um mediador, que ajuda o discente a alcançar a sua aprendizagem.

É de suma importância construir um caráter pedagógico com base na Alfabetização Científica, pois de posse desses conhecimentos o discente tem oportunidade de se tornar um cidadão crítico e reflexivo, da mesma forma que o docente, por refletir sobre a sua prática e podendo avaliar o tempo todo, o seu trabalho em sala está contribuindo de forma significativa na vida destes alunos. Tanto a Alfabetização Científica como a Aprendizagem Medida nos alicerça na prática da pesquisa pedagógica no ensino de Ciências, com foco na Física – mas, além disso, nos leva a promover a inclusão escolar de alunos de escolas públicas do Ensino Fundamental 1, no mundo do conhecimento científico balizado em uma ação mediadora à luz de uma metodologia de ensino cientificamente também pensada, em específico a EAM para MCE.

REFERÊNCIAS

- [1] Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- [2] LORENZETTI L.; DELIZOICOV D.; Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais; Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v3n1/1983-2117-epec-3-01-00045.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.
- [3] VIECHENESKI P. J.; CARLETTTO R. M.; Ensino de Ciências e Alfabetização Científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um olhar sobre as escolas públicas de Carambeí; Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0741-1.pdf>. Acesso em: 11 de jul. 2018.
- [4] LONGUINI D. M., NARDI R.; Como age a pressão atmosférica? Algumas situações- problema tendo como base a história da ciência e pesquisas na área. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2009v26n1p7>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- [5] CARVALHO, Fábio Câmara de Araújo; IVANOFF, Gregório Bittar. Tecnologias que educam: ensinar e aprender com as tecnologias de informação e comunicação. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.
- [6] MÖLLER A. C.; Mediar a Aprendizagem; Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17452_11092.pdf; Acesso em: 06 jun. 2018.
- [7] BUENO A. J. A.; BERTONI D.; Contribuições de Feuerstein para o Ensino de Ciências; Disponível em: <file:///G:/Usu%C3%A1rio/Arquivos/Downloads/01470080802%20.pdf>; Acesso em: 06 jun. 2018.

Capítulo 7

Aplicabilidade da BNCC nas aulas de educação física escolar: Os frutos do Projeto de Extensão ofertado no município de Presidente Dutra – MA

Francisco Eric Vale de Sousa

Resumo: Oportunizar aos docentes de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Presidente Dutra o conhecimento da BNCC e suas implicações as práticas pedagógicas e ao mesmo tempo oferecer metodologias possíveis de serem aplicadas no cotidiano escolar. Assim, esse projeto oportunizou momentos de reflexões e atividades práticas para aplicação dos objetivos do referido documento nacional. O projeto foi organizado em etapas e dentre elas oficinas para aplicação prática do discutido e aprendido. Como resultado do projeto houve a organização curricular e o quantitativo de horas destinadas a cada unidade temática, afim de limitar tempo com o intuito de fazer com que os docentes não fiquem presos apenas um conteúdo e sim a aplicabilidade da pluralidade de conteúdo. Foi também possível a confecção de uma estrutura de plano de aula seguindo as recomendações da BNCC e o Documento Curricular do Território Maranhense. E conclui-se que os docentes da rede municipal de Presidente Dutra precisam de acompanhamento e orientações didáticas pedagógicas acerca da aplicação da BNCC.

Palavras-chaves: Base Nacional Comum Curricular; Educação Física; Projeto de Extensão.

1. INTRODUÇÃO

O município de Presidente Dutra teve sua autonomia política em 30/12/1943 e está inserido na Mesorregião Centro Maranhense. A pecuária, o extrativismo vegetal, as lavouras permanente e temporária, as transferências governamentais, o setor empresarial com 700 unidades atuantes e o trabalho informal são as principais fontes de recursos para o município.

Conta com uma rede de educação pública e igual as demais localidades, possui suas carências e destaques no trato pedagógico. Os seus docentes são concursados e contratados oriundos da própria cidade e demais municípios próximos.

A educação física compõe o currículo da educação básica desta cidade e possui também as suas peculiaridades. Em algumas escolas há uma estrutura física adequada como uma quadra poliesportiva, sendo algumas cobertas e outras não.

Os materiais pedagógicos são construídos pelos próprios professores, os alunos não possuem material gratuito para o acompanhamento das atividades e conteúdos. As aulas são ministradas em salas de aulas, tidas como aulas teóricas e aulas práticas realizadas em ambientes adequados. Há também uma participação dos alunos especificamente dos meninos, já que a maioria dos conteúdos apresentados são esportivas.

A participação dos docentes da disciplina em questão não é tão efetiva, não há também um acompanhamento pedagógico por parte da direção e tão pouco pela coordenação pedagógica, ficando o professor a vontade para as suas atividades.

O índice de reprovação é inexistente assim como a participação efetiva e de todas as turmas nas aulas práticas. Estas também acontecem no contra turno.

As atividades mais intensas relacionadas a educação física e uma grande participação dos alunos são nos períodos que antecedem os Jogos Escolares do município. As escolas se inscrevem em mais de uma modalidade esportiva, nesse período também surgem muitos alunos/atletas.

A oferta do projeto de extensão sobre a aplicabilidade da BNCC nas aulas de educação física deu-se pelo fato de que 2020 é o ano na qual todas as escolas devem aplicar efetivamente esse referencial nacional e além disso, oportunizar aos docentes conhecimentos específicos acerca dessa temática e assim efetivarem as suas práticas didáticas pedagógicas de acordo com que todo o território nacional está vivendo.

Além disso, foi também como uma oportunidade de demonstrar aos docentes que há uma infinidade de conteúdos que os discentes devem vivenciar durante a sua escolaridade. E ao mesmo tempo tentar conscientiza-los que o evento dos Jogos Escolares é um evento que não deve ser tomado como o centro de suas atividades e que além deste há um rol de atividades que devem ser propostas.

Mas além disso, o projeto também tinha a intenção de demonstra-los o quanto a disciplina de educação física se faz importante e necessária para o desenvolvimento dos educandos e por isso deveria ter um trato diferente e compromissada em atender as necessidades oriundas dessa disciplina.

Dessa forma, o objetivo geral deste projeto foi oportunizar aos docentes de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Presidente Dutra o conhecimento da BNCC e suas implicações as práticas pedagógicas e ao mesmo tempo oferecer metodologias possíveis de serem aplicadas no cotidiano escolar.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Base Nacional Comum Curriculares –BNCC

A Base Nacional Comum Curriculares –BNCC, surge no Brasil como uma ferramenta com o ideário de oferecer a toda a comunidade nacional o acesso de forma igualitária a educação. A sua construção foi dirigida por especialistas das diversas áreas que constam nas grades curriculares. Esta construção também contou com a consulta popular assim como a participação de todos os municípios da federação (SILVA, 2015).

Ela visa também atender as necessidades regionais e sociais, trazendo aspectos relevante não só para o conhecimento científico como também o convívio em sociedade como a valorização dos princípios éticos.

A construção deste documento oficial é apontada na Lei 9.394/96 quando salienta a necessidade da criação de uma base comum curricular. E com a perspectiva de caminhar para ação em 1997 houve a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, que objetivava apontar direcionamentos pedagógicos para todas as disciplinas. É o documento mais próximo daquilo que temos hoje (a BNCC).

Nesse documento oficial a interdisciplinaridade é um fato reluzente e a sua organização se dá na concentração das quatro grandes áreas do conhecimento, a saber: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e matemática. Essa estruturação, em áreas do conhecimento, de certa forma, oficializa a já organização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (KLEIN, FROHLICH, KONRATH, 2016).

É necessário que as instituições criem movimentos para que o corpo administrativo, pedagógico e os familiares tenham conhecimento do que realmente esse documento se propõe a cumprir e que dessa forma, haja não só a compreensão mas a vivência diária das premissões que reza esse documento, que no seu tocante visa atender de forma igualitária o conhecimento básico a comunidade. Sejam as instituições de qual extremo for do país, mas todos precisam ter o acesso dos mesmos conhecimentos.

As orientações pedagógicas vão além de apontamentos de conteúdos, a grande contribuição é apontar as habilidades e competências que cada área do conhecimento precisa desenvolver nos grupos discentes.

A BNCC vem trazer de forma legítima a organização dos conteúdos, definindo com clareza os objetivos de aprendizagem, os quais os educandos devem ter o direito de aprender, independente da escola que frequente (SENA, et al, 2016, p.233).

A Base Nacional ainda busca promover uma equidade de acesso dos alunos aos conteúdos, mantendo a liberdade metodológica do corpo docente. A base é ainda um documento que determina as competências, as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

A sua estruturação inicia em 2015, fruto de uma reflexão da realidade da educação brasileira e ainda a luz de países que modificaram a sua conjuntura para um aprendizado de maior qualidade. E quanto a isso percebemos essas reflexões e ao mesmo tempo essas observações da educação dos outros países como benéfico, pois dessa forma podemos fazer comparações e uma análise crítica do que está se tornando a educação brasileira.

A preocupação de muitos docentes sempre foram oferecer aos estudantes uma educação de qualidade, instruções e conhecimentos que possam possibilitar a estes subsídio capaz de fazê-los no futuro retribuir a comunidade, por meio do que foi adquirido ao longo do tempo como estudante.

Na prática isso é um pouco frustrante, as evasões são corriqueiras, demonstrando também que as nossas práticas educativas não são capazes de fazer com que os alunos, por inúmeras que sejam as justificativas, possam abandonar a escolar. É sabido que são inúmeras as justificativas do abandono escolar, mas é também uma realidade, e que não podemos nos esquecer e tão longo esconder, é que o abandono também é por não permitir e proporcionar aos alunos uma atração ao que está sendo oferecido, ou até mesmo a não associação do aprendizado para as relações sociais e de trabalho.

Outro aspecto a ser também apontado é que a educação brasileira precisava de uma nova configuração, a forma como estava sendo conduzidas, nos moldes da tradição, esperando que os alunos despertem por si só o desejo pelo conhecimento, não era capaz de oferecer uma educação de qualidade.

E é justamente o que a BNCC sugere. Ela aponta uma educação brasileira renovada e preocupada com o aluno, com a cultura e com as suas emoções. É também uma iniciativa que deseja modificar todo o ensino, obrigando que todas as instituições percebam que o ensino motivador, inovador e atraente pode ser o caminho para despertar nos discentes o desejo de ir a escola e nela se inserir por completo com vitalidade.

A BNCC também determina que essas competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos, independentemente de onde as crianças, os adolescentes e os jovens morem ou estudam. Levando sempre em consideração que a BNCC, ou popularmente chamada de Base não é um currículo, mas um conjunto de orientações que irá nortear as equipes pedagógicas na elaboração dos currículos locais. Esse documento deve ser seguido tanto por escolas públicas quanto particulares.

A base também possui como objetivo o desenvolvimento de as dez (10) competências sejam desenvolvidas ao longo do tempo que os estudantes estão inseridos no sistema educacional. Com a meta de desenvolver nos alunos o desejo de aprender para aplicar diariamente o conhecimento aprendido. É mostra-lhes que é possível sim a aplicabilidade do conhecimento e que é necessário o aprendizado para o bom desenvolvimento social, seja nas relações e seja no mercado de trabalho.

A aplicabilidade dessas competências devem gerar um caminho que leve a educação a uma educação integral, visto que buscará atender todas as dimensões humanas e além disso o centro desta nova etapa educacional é destacar o aluno como o protagonista. Ele deve ser os corresponsáveis pelo aprendizado e o professor como aqueles que facilita, acompanha e colabora para que o aprendizado de fato aconteça, e com isso resultar em uma educação significativa e efetiva.

3. METODOLOGIA DE EXECUÇÃO DO PROJETO

O projeto foi desenvolvido em etapas, sendo estas: apresentação da BNCC, apresentação das Habilidades e Competências gerais, apresentação da Habilidades e Competências específicas da Educação Física e a construção do Plano de aula seguindo as orientações da BNCC e do Documento Curricular do Território Maranhense.

Para tanto se faz necessário descrever as motivações para a realização deste projeto. Tudo se inicia quando a Coordenação de Ensino da Secretaria de Educação de Presidente Dutra – Ma solicita a Direção Geral do IFMA uma formação pedagógica para os professores de Educação Física. Após essa solicitação, a Direção Geral, juntamente com a Coordenação de Extensão e Relações institucionais se direcionam ao docente de educação física do campus para que atendesse a demanda.

Assim, após a descrição da necessidade local, o docente do IFMA se direciona a coordenação de ensino do município para entender o contexto que a disciplina de educação física se encontra. E passando todas as informações, o docente do IFMA sugere uma formação pedagógica que pudesse oportunizar momentos formativos e que ao mesmo tempo pudesse possibilitar a prática das discussões tradas nos encontros.

Dessa forma, após a elaboração e despacho da Coordenação de Extensão e Relações institucionais, iniciou as atividades para a concretização do projeto. Dessa forma, foi criado pelo coordenador do projeto um site gratuito para a promoção de inscrições para o projeto além de facilitar entre os docentes informações a respeito do que será abordado, assim, nesse site foi realizada, de forma sucinta as atividades que seriam desenvolvidas assim como o objetivo geral do projeto.

Passando esse momento de inscrição, e para a surpresa de todos, apenas 10 (dez) professores da rede municipal efetuaram sua inscrição. Estes foram notificados via mensagens de texto, envia via aplicativo de mensagens, os horários, datas e locais das atividades. O projeto foi organizado em etapas e oficinas para aplicação prática.

Na primeira etapa do projeto, compareceram apenas 5 (cinco) professores. Essa primeira etapa contou em apresentação da BNCC, na qual surgiu várias discussões e possíveis dificuldades para a sua aplicabilidade, além disso, foi o momento para que os docentes apresentassem suas escolas e as dificuldades que enfrentam diariamente, para que dessa forma, as próximas etapas do projeto pudessem atende-los.

A etapa seguinte foi a apresentação das Habilidades e Competências da disciplina de Educação Física e apresentação do Documento Curricular do Território Maranhense assim como as sugestões de unidades temáticas que a referida disciplina precisa oferecer a comunidade escolar.

E a etapa seguinte foi a construção da organização curricular das escolas do município assim como a sua organização de carga horaria e formulação de um guia para os planos de aulas. Os docentes participantes se empenharam na execução das atividades e foram participativos.

4. RESULTADO ALCANÇADOS COM A APLICAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO

Os professores que participaram do projeto não demonstraram desconhecimento acerca do documento da BNCC, já que tinham tido acesso nas formações pedagógicas ofertadas nas suas respectivas escolas. Mas salientaram que até o presente momento não tinham ainda noções específicas relacionadas a disciplina de Educação Física. Nas formações pedagógicas que participaram, as discussões foram em âmbito geral, as discussões específicas ocorreram nas demais disciplinas menos na de Educação Física.

A formação ofertada em formato de projeto de extensão oportunizou um panorama geral da BNCC, discussões sobre as Habilidades e Competências gerais e além disso, leitura e exemplificações relacionadas a Educação Física.

Foram estruturadas duas oficinas, sendo a primeira para a organização das unidades temáticas das turmas dos anos finais (6º ao 9º ano) assim como a distribuição de quantidade de aulas para cada unidade temática e a segunda oficina para a construção do plano de aula.

Além disso, foi também apresentada todos os conteúdos a serem aplicados na rotina diária. Para tanto foi organizada a oficina 1, na qual todos os presentes preencheram o formulário de organização curricular (quadro 1), preenchendo assim quatro quadros, cada um destes correspondendo ao bimestre com a finalidade de distribuir os conteúdos sugeridos pela BNCC e apontados pelo Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental como descrito abaixo:

Quadro 1 - Formulário de organização curricular

Turmas 6º ao 9º ano	Bimestres		Unidades temáticas
	1º Bimestre		
2º Bimestre			
3º Bimestre			
4º Bimestre			

Fonte: próprio autor

Os docentes receberam uma cópia do Documento Curricular do Território Maranhense correspondendo os conteúdos da educação física para que pudessem preencher o quadro. Vale ressaltar que foram preenchidos dois formulários, um correspondente ao 6º e 7º ano e outro do 8º e 9º ano.

No Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental nas páginas 241 à 262 estão dispostos o contexto geral da educação física como os princípios que norteiam a disciplina, a relevância da disciplina para a formação discente, a contextualização da educação física no Ensino Fundamental se parando-os dos anos iniciais e finais e por fim os conteúdos, descritos nesse primeiro momento como práticas corporais categorizadas, os procedimentos pedagógicos e metodológicos da disciplina e por fim norteamentos avaliativos.

O Documento Curricular do Território Maranhense ainda apresenta nas páginas 263 à 271 a organização curricular tendo como descrições: unidade temática, objetos de conhecimento, habilidades e atividades sugeridas.

A unidade temática corresponde ao conteúdo, exemplo: ginástica, dança, lutas, práticas corporais de aventura e esportes. E os objetos de conhecimento são as especificações das temáticas tais como: ginástica de condicionamento físico, danças urbanas, lutas do Brasil, práticas corporais de aventura urbanas e esportes sejam os de rede/parede, campo e taco, invenção, combate e/ou adaptação e inclusivo. Já as habilidades são as descritas pela própria BNCC e por ultimo as atividades sugeridas são os apontamentos de como trabalhar/aplicar as unidades temáticas tais como: utilização de mídias, as experiências que devem ser experimentadas, quais as formas utilizadas para que os discentes fixem os conteúdos.

E após o preenchimento dos formulários, foi realizado discussões acerca do que foi preenchido. O professor coordenador do projeto solicitou que todos os presentes descrevessem como organizou os conteúdos e após a culminância deste momento, mediador fez algumas considerações e orientações para a organização curricular dos conteúdos, levando em consideração as realidades das escolas municipais do município e as suas necessidades peculiares.

Dessa forma, ao longo das discussões, foi possível uma organização curricular dos conteúdos apresentados no quadro 2 e 3:

Quadro 2 - Organização Curricular

Turmas 6º e 7º ano	Bimestres		Unidades temáticas	
	1º Bimestre	Ginásticas e Danças		
	2º Bimestre	Brincadeiras e jogos; Esportes		
	3º Bimestre	Práticas corporais de aventura		
	4º Bimestre	Lutas		

Fonte: próprio autor

Quadro 3 - Organização Curricular

Turmas 8º e 9º ano	Bimestres		Unidades temáticas	
	1º Bimestre	Ginásticas e Danças		
	2º Bimestre	Esportes		
	3º Bimestre	Práticas corporais de aventura		
	4º Bimestre	Lutas		

Fonte: próprio autor

Essa organização curricular leva em consideração as realidades das escolas, visto que quase todas não possuem espaços adequados para as práticas corporais da disciplina de Educação Física. As poucas escolas não possuem quadras poliesportivas e as que possuem a sua maioria não há coberturas. Foi também levado em consideração situação climática do estado. Início e fim do ano são os períodos de chuvas, assim nesses períodos apontamos os conteúdos que podem ser realizados em ambientes cobertos (que na sua maioria são espaços improvisados) como as ginásticas e as danças, que podem ser praticados na própria sala de aula, auditório da escola e/ou no pátio. Já quase a partir do meio do ano (maio a outubro) período não chuvoso, há possibilidades de se trabalhar os esportes e as práticas corporais de aventura, atividades estas que podem ser realizadas em espaços abertos como campos de futebol, quadra poliesportiva e/ou em demais espaços.

Nessa oficina também foram sugeridas o número de aulas correspondentes para cada unidade temática, afim de nortear os docentes para que não se debrucem em aplicarem os conteúdos com uma equidade de número de aulas, não privilegiando conteúdos e oportunizando os discentes as diversas experiências como descrito nos quadros 4 e 5.

Quadro 4 – Descrição do quantitativo de aulas para cada unidade temática

Turmas 6º e 7º ano	Bimestres		Unidades temáticas		Quantitativo de aulas	
	1º Bimestre	Ginásticas e Danças		Ginásticas 10 aulas	Danças 10 aulas	
	2º Bimestre	Brincadeiras e jogos; Esportes		Brincadeiras e jogos 10 aulas	Esportes 10 aulas	
	3º Bimestre	Práticas corporais de aventura		20 aulas		
	4º Bimestre	Lutas		20 aulas		

Fonte: próprio autor

Quadro 5 – Descrição do quantitativo de aulas para cada unidade temática

Turmas 8º e 9º ano	Bimestres		Unidades temáticas		Quantitativo de aulas	
	1º Bimestre	Ginásticas e Danças		Ginásticas 10 aulas	Danças 10 aulas	
	2º Bimestre	Esportes		20 aulas		
	3º Bimestre	Práticas corporais de aventura		20 aulas		
	4º Bimestre	Lutas		20 aulas		

Fonte: próprio autor

Já a oficina 2 tratou da organização do plano de aula seguindo as orientações da BNCC e do Documento Curricular do Território Maranhense. Estes apontam alguns pontos que devem estar em evidência como descrito no quadro 6.

Quadro 6 - Características dos planos a partir da BNCC e Documento Curricular do Território Maranhense

Partes do plano de aula	Características
Cabeçalho	Nome da escola
	Nome do professor
	Nome da disciplina
	Quantidade de aulas para o conteúdo
	Quantidade de horas para a atividade
	Turma
	Unidade Temática
	O tema da aula ou da sequência didática;
	O número de aulas programadas;
	As habilidades da BNCC que serão desenvolvidas nas aulas;
Desenvolvimento da aula	Descrição da aula, o seu passo a passo didático
Conclusão da aula	Descrição de como a aula deve ser concluída e orientações finais.

Fonte: próprio autor

Após essas observações todos os docentes participantes do projeto construíram juntos com o professor coordenador um plano de aula, discutindo as habilidades correspondente ao conteúdo sugerido também por todos. A construção do plano pode ser visualizada no documento 1 abaixo descrito.

Documento 1 - Modelo de Plano de Aula

Nome da Escola	Instituto Federal do Maranhão – IFMA Campus Presidente Dutra - MA
Nome do Professor	Prof. Francisco Eric Vale de Sousa
Nome da Disciplina	Educação Física
Quantidade de aulas para o conteúdo	10 aulas
Quantidade de horas para a atividade	2 horas/aulas
Turma	9º ano
Habilidades	
(EF89EF07) Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.	
(EF89EF10) Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos.	
Unidade temática	
Ginásticas	
Atividade	
Ginástica Rítmica	
Competências gerais da BNCC	
(7) Argumentação	(1) Conhecimento Apresentar a ginástica rítmica como modalidade esportiva olímpica
	(2) Pensamento científico, crítico e criativo Como podemos proporcionar o acesso a comunidade a essa modalidade esportiva?
	(3) Repertório Cultural Apresentar reportagens que noticiam a participação masculina na ginástica rítmica
	(4) Cultura digital Indicar o filme “garota Americana”.
	(5) comunicação (9) Empatia e cooperação Porque a modalidade da ginástica rítmica é apenas para mulheres?
	(8) Autoconhecimento e autocuidado Como avaliaria a sua participação em sala/aula? Houve medo? Fez o melhor de si?

(Continuação)

Documento 1 - Modelo de Plano de Aula

Desenvolvimento

O professor a modalidade esportiva assim como os seus aparelhos a partir de um vídeo.

É uma modalidade esportiva competida apenas por mulheres – Trazer os países que conquistaram medalhas e as atletas.

Equipe rítmica do Brasil (quem são elas);

Cultura heteronormativa relacionada a Ginástica Rítmica;

Apresentar homens e seus respectivos países que praticam a ginástica rítmica;

Formação de 4 grupos. Cada grupo ficará com um dos elementos da ginástica rítmica como:

Corde; Arco; Fita; Bola.

Os grupos precisarão realizar atividades de ginástica utilizando os elementos da rítmica.

Cada grupo apresentará no tempo de 3 minutos no centro da quadra. Todos os demais grupos precisarão assistir as apresentações.

Após essas apresentações, o professor solicitará que a turma toda realize uma única coreografia utilizando todos os elementos da rítmica.

Conclusão da aula:

Questionamentos sobre a aula.

Orientação para assistirem o filme.

Fonte: próprio autor

5. CONCLUSÃO

Apesar do quantitativo de professores participantes do projeto ter sido inferior ao que se esperava, foi possível atender ao objetivo proposto.

Os discentes participantes tiveram acesso ao estudo de forma mais profunda acerca da BNCC e especificamente as habilidades e Competências relacionadas a Educação Física. Além disso, o momento formativo foi propício para que todos percebessem a importância da organização didática pedagógica para que dessa forma os discentes tenham a oportunidade de ter acesso a pluralidade da cultura corporal de Movimento.

Além disso, o projeto também proporcionou discussões e como fruto destas, uma organização curricular seguindo as realidades do estado do Maranhão assim como as realidades das escolas, que não possuem estruturas físicas coerentes. As oficinas também proporcionaram a vivência prática da construção do plano de aula, seguindo as orientações da BNCC.

Os professores no decorrer do projeto, demonstraram poucas habilidades quanto ao planejamento pedagógico, mas que se sensibilizaram a partir da formação pedagógica, se comprometendo em colocarem em prática o que foi aprendido durante o projeto.

Além disso, conclui-se ainda, que o município necessita de formações continuadas e além disso de um acompanhamento pedagógico com a finalidade de ajudar os docentes a na aplicabilidade da BNCC. Além disso, precisam –se também construir ferramentas que possam auxiliar os docentes na aplicação dos conteúdos como também recursos didáticos pedagógicos para a efetividade da pluralidade da cultura corporal.

REFERÊNCIAS

- [1] SENA, Dianne Cristina Souza de; RODRIGUES, Wanessa Cristina Maranhão de Freitas; SOBRINHO, Jonas Moraes; DANTAS, Matheus Jancy Bezerra; SILVA, Christyan Giulliano de Lara Souza. A BNCC EM DISCUSSÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: um relato de experiência – Natal/RN. *Motrivivência* v. 28, n. 49, p. 227-241, dezembro/2016
- [2] SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC Um cenário de disputas. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.
- [3] KLEIN, Delci Heinle; FRÖHLICH, Marcelo Augusto; KONRATH, Raquel Dilly. Base Nacional Comum Curricular – BNCC: documento em análise. *Revista Acadêmica Licencia&actual*, v.4, n.1, 2016.

Capítulo 8

O desinteresse ao estudo escolar dos jovens no Ensino Médio

Marianna Angonese Frankiv

Soraya Corrêa Domingues

Resumo: Este artigo tem por objetivo discutir o arcabouço teórico que contribui para a reflexão sobre o desinteresse dos jovens que hoje cursam o Ensino Médio. Busca-se também advertir para o papel primordial e indispensável da atuação docente, para interligá-la ao complexo fenômeno da subjetivação dos indivíduos que estão em fase de escolarização, no caso, na última etapa da educação básica. Tal importância também está na escola como responsável pela legitimação das escolhas dos jovens independente da dificuldade a ser superada ou de alguma condição externa à escola. O procedimento metodológico utilizado é a pesquisa bibliográfica ao passo que foram escolhidos autores que tratam o tema deste artigo com relevância e têm nas obras selecionadas uma especial atenção a esta nova geração que chega à escola. Autores como Giroux (1993,1997), Costa (2006), Kuenzer (2000) e Silva (2003) trazem importantes contribuições sobre as relações que se estabelecem no interior da escola e como estas relações podem influenciar para o surgimento deste desinteresse ao estudo. A discussão também trás através da bibliografia apresentada características e aspectos culturais dos jovens e também da própria instituição escolar. Estes são permeados pela condição pós-moderna que permeia a sociedade contemporânea e seus processos digitais assim como a prática consumista e a lógica do descartável também trazem importantes indícios para o desinteresse dos jovens. Toda a reflexão que esta discussão teórica proporciona, nos leva a acreditar na possibilidade do resgate do interesse ao estudo por parte dos jovens que cursam a última etapa da educação básica – o Ensino Médio. Interesse este resgatado a partir da análise e do reconhecimento da complexidade na e da educação escolar.

Palavras-chave: Desinteresse. Ensino Médio. Pós-modernidade.

1. INTRODUÇÃO

A rotina de uma pedagoga de uma instituição federal de ensino é muitas vezes marcada pela procura de professores atônitos e que chegaram a seu limite quanto à atuação profissional em sala de aula. São sujeitos descrentes de seu papel na sociedade pós-moderna, que os engloba e que deles exige cada vez mais estratégias e “malabarismos” para cumprir com seu trabalho.

As reclamações destes professores chamam atenção, pois apesar de conseguirem ministrar suas aulas sem grandes problemas, saem de sala de aula com a angustiante sensação de que não fizeram diferença alguma no dia ou na escolarização desses estudantes, reconhecendo que o proposto em sala não foi satisfatório ao ponto dos alunos não manifestarem o mínimo interesse.

Este artigo tem por objetivo discutir sobre o desinteresse dos jovens do ensino médio através das relações que se estabelecem no interior da escola e como estas relações e as características da instituição escolar podem influenciar para o surgimento do desinteresse dos jovens que hoje cursam o Ensino Médio.

O Ensino Médio, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9394/96) se enquadra na educação básica que tem por objetivo “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22.º). O Ensino Médio, por sua vez, passa a ter em uma de suas finalidades “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Art. 35.º). Para isso, o Ensino Médio deve estar em consonância com características da sociedade na qual a escola se insere para responder a esta com profissionais que assumirão diversos papéis sociais.

A linearidade deste processo descrito em lei pode não se fazer presente em se tratando de uma etapa da educação que parece não agradar aos jovens que a cursam. Ao passo que, Kuenzer (2000) reflete sobre a característica em lei do Ensino Médio e afirma “elaborar a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento e o trabalho, entre estes e a cultura é a nova finalidade do Ensino Médio” (KUENZER, 2000, p. 30).

Nesse contexto, propõe-se refletir sobre a sociedade contemporânea e a condição pós-moderna, sendo que essas contribuições são fundamentais para a discussão sobre o desinteresse ao estudo, fato que até mesmo coloca em dúvida, os anos de dedicação à docência de muitos professores. Para tanto, tem-se como objetivo dialogar com autores que apresentam arcabouço teórico sobre a juventude e análises do período pós-moderno no qual estes jovens e a escola se inserem.

O tema da pós-modernidade e o que tange os jovens tem levado pesquisadores às mais diversas análises. Tema este relevante já no século XX quando Giroux (1993, p. 46), referiu-se à ideia de condição pós-moderna como um período de evolução científica e tecnológica e mudanças sociais e culturais, que não significam uma ruptura com a modernidade, mas sim uma mudança em relação a certos elementos definidores da pós-modernidade. Assim a condição pós-moderna precisa, nesta perspectiva, ser vista como parte de mudanças estruturais globais e como uma “mudança radical na forma pela qual a cultura é produzida, circulada, lida e consumida” (GIROUX, 1993, p. 47).

Ao observar os jovens do Ensino Médio neste contexto pós-moderno (agora século XXI), pode-se observar que assumem em sala de aula o papel de meros espectadores. A escola vira um palco de brincadeiras, gargalhadas, visitas ao *facebook*, manuseio dos celulares e outros instrumentos digitais. Estão vivendo na era atual, na qual as mudanças na comunicação e nas formas de conhecer interferem na cultura escolar como também na forma que esta se constituiu e que se mantém.

As atividades e vivências educacionais são deixadas de lado, na medida em que não apresentam nenhum tipo de prazer que satisfaça vontades e desejos dos jovens e tendem ainda a virar motivo de chacota para quem se sente deslocado neste meio.

As gerações vêm para dentro das escolas e as desestabilizam. Em suas regras, regimentos, estatutos e discursos retrógrados, esvaídos de significados a escola enfrenta a resistência desses sujeitos que entram ávidos por conhecimento, por algo que lhes dê sentido em suas vidas. Para a aprendizagem ser efetiva tudo deve fazer sentido. As relações estabelecidas do momento em que o aluno se prepara para ir à escola, já com seu arsenal de conhecimentos pré-concebidos deverão encontrar respaldo no que é falado pelo professor em sala. Isto é, a contextualização unindo dados a fatos, pensamentos a teorias, ideias às práticas.

2. DELINEANDO O CENÁRIO

A lógica do descartável nas sociedades pós-modernas pode contribuir nas discussões sobre o porquê de muitos jovens se comportarem como consumidores e rejeitarem o que não lhes traz prazeres imediatos e supérfluos em sua essência. Esses processos de subjetivação, como bem explica Costa (2006, p.2), são constituídos já antes da entrada desses jovens na escola, ambiente que se apresenta hostil, confuso e que parece até mesmo inóspito para eles. As identidades dos jovens passam por subjetivação quando sujeitadas, inevitavelmente, a um conjunto de discursos que produzem as “posições dos sujeitos”, uma delas, a de sujeito cliente. O que se deve ter claro, é que nem sempre os indivíduos sujeitados a um mesmo discurso são subjetivados da mesma forma e serão assim determinados.

Para esta discussão, Costa apresenta sua visão de sujeito:

o sujeito antes concebido como uma agência centrada, estável e amadora no sentido identitário, tem sua posição deslocada. A condição pós-moderna, acentuadamente marcada pela visibilidade, objetifica o sujeito em meio à transparente cena contemporânea (2006, p. 2).

Assim, no cenário atual brasileiro em que se encontra o Ensino Médio nas instituições de educação básica, os jovens apresentam-se subjetivados pela sociedade contemporânea e seus processos digitais, que têm pontos bastante positivos por um lado. No entanto, essa constatação requer uma reflexão sobre os jovens que irão compor os diversos setores da nossa sociedade e sobre as características do Ensino Médio. Sobre a última Kuenzer esclarece

O desenvolvimento histórico do Ensino Médio no Brasil caracterizou-se pela heterogeneidade em todos os aspectos, da finalidade à estrutura física. Essa heterogeneidade, somada às diferenças e desigualdades do alunado e às especificidades regionais, determina a necessidade da oferta de programas diversificados, estimulando a criação de alternativas, desde que se observe a base comum, as diretrizes curriculares nacionais e as normas complementares estaduais (2000, p. 30-31).

A autora trás importante indício de como a escola de Ensino Médio está se organizando e que pode ser este um dos motivos que levam os jovens que cursam esta etapa a um desinteresse por sua educação formal.

Para Saviani (2008, p. 13), a educação é o início da humanização. Desta forma, a educação se faz pela identificação dos elementos culturais que devem ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem verdadeiramente humanos.

Ainda que a escola detenha como uma de suas funções a humanização, ela por si só não conseguirá fazer com que o indivíduo tenha total clareza sobre as suas condições de vida. No entanto, o que a educação escolar tem em suas mãos é o grande potencial e capacidade de conduzir os indivíduos no processo de apropriação das objetivações que exigem reflexão constante.

Vasconcelos (2014, p.101) elucida para o fato de que “o desafio da prática educativa é a articulação entre o saber escolar e as condições concretas de existência das pessoas, de forma que o novo saber decorrido dessa relação seja instrumento de superação de suas próprias condições de vida”. Esta ideia corrobora com a afirmação de que “muitas vezes as “preferências” expressam desconhecimento ou mesmo antecipada consciência de impossibilidade, em decorrência de experiências anteriores determinadas pelas condições materiais de existência” (KUENZER, 2000, p. 31).

Vasconcelos (2014, p. 101) contribui para que se questionem as condições de vida do estudante, acampando a problematização do desinteresse para além do contexto escolar. O que significaria superar as condições de vida? Arrisca-se dizer que contextualizar os saberes escolares tornando os conteúdos selecionados ferramentas de transformação social permite uma reflexão das próprias condições de vida por parte dos jovens, o despertando para o protagonismo em suas vidas.

Cabe considerar estes jovens como seres sociais e históricos, determinados por contextos econômicos, políticos e culturais e propiciar-lhes condições para que eles comecem a engajar-se em questões relevantes para seu próprio desenvolvimento intelectual e social. Essas condições, geradas em discussões com seus pares, contribuem para com a formação de uma geração de pensadores que investem em práticas efetivas de transformação em atividades e projetos da própria instituição e da sociedade.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A partir da leitura de algumas obras fundamentais à educação, busca-se delinear alguns pontos que para este artigo se fazem mais necessários e relevantes. Para tanto, a pesquisa bibliográfica é de suma importância. Para Minayo (2013, p. 36), a pesquisa bibliográfica deve “estabelecer um diálogo reflexivo entre as teorias e outros estudos com o objeto de investigação escolhido”. Visto que esta é uma parte indispensável para a elaboração de pesquisas e trabalhos acadêmicos, Severino (2007, p. 122) vem contribuir quando afirma que “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores”.

Segundo Gil (2010, p. 30) em algum momento da realização de uma pesquisa acadêmica, normalmente há a necessidade de se realizar uma pesquisa bibliográfica. Isto se dá pelo fato das fontes bibliográficas propiciarem a “cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla que aquela que se poderia pesquisar diretamente”.

O levantamento bibliográfico para embasar este artigo se deu a partir de autores que tratam o tema com relevância e que vêm contribuindo para uma reflexão em especial sobre a nova geração que hoje chega à escola. Kuenzer (2000) contribui com apontamentos sobre as características da escola de Ensino Médio, Costa (2006) elucida sobre a subjetivação e a construção da identidade dos jovens, Giroux (1993, 1997) contribui na definição de pós-modernidade que norteia a discussão, Saviani (2008) relaciona a educação e o processo de humanização, Pérez (2000) e Kupfer (2005) apresentam a extrema importância das relações estabelecidas na escola e a função docente neste cenário. Todas as contribuições aqui selecionadas através da bibliografia auxiliam na discussão sobre o surgimento de um desinteresse ao estudo, mas não têm a finalidade de esgotá-la neste artigo e sim contribuir para futuras discussões.

4. DIAGNOSTICANDO O DESINTERESSE

São diversos os aspectos (familiar, cultural, biológico, físico, psíquico, histórico...) que modificam, transformam o encaminhamento pedagógico. Cabe aqui as seguintes reflexões: quais as relações que os alunos do Ensino Médio fazem entre o que é apresentado em sala de aula e a vida que eles levam fora dela? Em qual momento o professor permite que essa tecitura se faça de forma significativa? É possível incorporar aspectos da cultura vivida desses alunos aos trabalhos dentro da escola, sem simplesmente confirmar o que eles já sabem? E por fim, é possível criar um ambiente de aprendizagem que não descarte e banalize o que de fato é considerado importante para estes alunos?

Segundo Vasconcelos (2014, p.115) não asseguramos a contextualização do ato de ensinar e aprender. Podemos concordar com o autor, ao passo que concluímos que num processo de ensino nem sempre há o aprendizado e isto se dá pelo fato como os elementos deste processo se relacionam.

Porém, quais são esses aspectos e de que forma podem ser relacionados para uma maior eficiência no processo de ensino? Citando Vasconcelos “se a prática educativa é condicionada pela situação histórica que concretiza a sociedade num espaço e tempo determinados, ela pressupõe uma proposta que visa à manutenção ou transformação dessa mesma sociedade” (VASCONCELLOS, 2003, p. 116). Ou seja, o espaço e tempo que são destinados à prática educativa devem ter uma função política que vise o processo histórico como contribuinte modificador das próprias formas de conduzir as diversas tendências.

Para Giroux (1997, p. 203) “a meta fundamental da educação é criar condições para que os estudantes se fortaleçam e se constituam como indivíduos políticos.” Assim, como manter esta mudança a partir do momento em que esta for sendo colocada em prática? Refletindo que toda atividade humana envolve o pensamento, os professores não seriam apenas executores, mas também incentivadores de crítica por parte dos jovens, para que venham a utilizá-la na vida cotidiana.

No entanto, a vida cotidiana da sociedade contemporânea, contraditoriamente, requer conhecimentos que não são aprendidos de forma natural e espontânea, ou seja, a escolarização torna-se com isso uma engrenagem indispensável à reprodução da cotidianidade. De maneira muito específica pode-se dizer que a sociedade carece de uma formação de cunho preparatório, isto é, uma formação que torne os indivíduos “preparados” para enfrentar os problemas de sua própria realidade.

O que se imagina e se pretende para os alunos neste contexto social atual é que estes possam compreender, vivenciar e se relacionar de forma consciente com o seu cotidiano, paralelamente ao aprendizado das habilidades necessárias para se apropriarem dos conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos, próprios da vida não-cotidiana:

estar no Ensino Médio, mostra-se cada vez mais uma experiência sem qualquer sentido, salvo o imperativo do diploma desta etapa do ensino para o ingresso em escassas oportunidades do mercado de trabalho ou a conclusão de um período indispensável para se ingressar em um curso superior (OLIVEIRA; TOMAZETTI, 2012, p. 190).

Diante de todos esses aspectos, aos professores cabe o interesse e investigação sobre a cultura juvenil de forma a aprofundar os conhecimentos sobre uma nova formação escolar, a fim de alertá-los para o caráter dinâmico das mídias digitais, buscando considerar interesses ainda inscritos na modernidade e aqueles aspectos presentes nos processos pós-modernos lembrando que:

[...] ambos os discursos- enquanto formas de crítica cultural- apresentam problemas; eles precisam ser examinados tendo em vista as formas pelas quais um compensa as piores dimensões do outro. Os dois discursos contêm elementos valiosos e os educadores podem formular uma pedagogia crítica que tire proveito das melhores iluminações de cada um deles. (GIROUX, 1993, p.43).

Hagemeyer (2004, p. 74) alerta para uma urgente necessidade de mudança na escola, uma vez que os indivíduos atualmente vivem em uma sociedade pós-moderna, impregnada de inúmeras mudanças que se estruturam ao longo do tempo. Entretanto, parece que a instituição escolar não acompanhou essas modificações, estando ligada a estruturas de “hierarquias rígidas, disciplinas isoladas, departamentos separados e estruturas de carreira antiquadas” (HAGEMEYER, 2004, p. 75).

Os sujeitos em escolarização nos dias de hoje, não são os mesmos de tempo atrás e também não o serão adiante, nos próximos anos. Há uma idealização dos jovens por parte dos professores e dos professores por parte dos jovens, e parece não haver uma interação que tenha o objetivo de quebrar grilhões de conceitos pré-concebidos.

O professor demonstra dificuldades em definir qual é o seu papel na escola. Neste cenário, Forquim (1993 *apud* HAGEMEYER, 2004, p. 70) revela a preocupação dos docentes com a legitimidade, valores educativos do que ensinam e o interesse que despertarão em seus alunos. Com as novas tecnologias enunciadas e programadas pela mídia digital, os alunos passam a usufruir de variadas fontes de informação e entretenimento, que trazem conhecimentos, como fruto da sociedade pós-moderna atual, mas também forma e modifica valores. Nesse sentido, Nóvoa (1995, *apud* HAGEMEYER, 2004, p. 71) comenta a mudança radical ocorrida com a sociedade que passou a ser pluralista, com modelos de educação postos, valores, contraditórios, diversidade multicultural e multilíngue. Assim, o docente deveria traçar objetivos, elaborar ações diversificadas de forma a abarcar toda a riqueza proveniente dessa diversidade para atingir seus objetivos com os alunos.

5. O TRABALHO CURRICULAR E OS ESTUDANTES: EM TEMPO DE MUDANÇAS

Vale ressaltar a importância da análise curricular da instituição escolar, pois as teorias curriculares tentam justificar as escolhas que a escola faz. Para Silva (2003, p.193) o currículo dentro da escola se apresenta através das disciplinas com suas listas de conteúdos de certa forma abstratas, mas que corroboram com a concepção de conhecimento e cultura que se tem. Podem ingenuamente parecer apenas uma lista de conteúdos, mas esta lista não cumpriria seu real motivo de existência se nada fosse feito com ela. É essencial que se faça algo com o conhecimento que se adquire é nesse sentido que o currículo assume um caráter efetivo. Mas se tratando de pessoas que são por ele “afetadas” pode-se dizer que “o currículo é também uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento envolvida no currículo se realiza através de uma relação entre pessoas” (SILVA, 2003, p.194). Todo conhecimento é produzido através das relações sociais, relações estas que destacam o poder em sua essência.

Contudo, considerar estas formas de produções remete a aceitar que o currículo tange de forma particular cada indivíduo. Ou seja, o currículo passa então a definir o local social do indivíduo - sua identidade social - legitimando, ou não, práticas e posicionamentos. E é nesse processo que os sujeitos vão sendo produzidos. Logicamente que o currículo e tão somente ele não forma sozinho os indivíduos, pois, ao lado desse processo, múltiplos discursos acabam por construir a identidade dos sujeitos.

Aplicando modelos de subjetividade, o currículo busca tornar aquilo que o homem é ou pode tornar-se a ser. Na tentativa de compreensão do funcionamento da sociedade busca-se uma transformação do currículo que só será possível a partir de uma transformação social que remonte em sua estrutura as experimentações e atos vividos, para que os sujeitos agentes atinjam a emancipação.

Considerando as características culturais e sociais que são distintas em cada indivíduo, a intervenção em sala de aula pode tornar-se mais efetiva se tiverem significado, como propõem, Pérez Gómez:

os processos de aprendizagem são, enfim, processos de criação e transformação de significados. A intervenção docente na aula encaminha-se para orientar e preparar as trocas entre os alunos e o conhecimento, de modo que os sistemas de significados compartilhados que os estudantes vão elaborando sejam enriquecidos e estimulados (PÉREZ, 2000, p.85).

Cabe assim, priorizar aqueles conhecimentos, dúvidas e contribuições que os alunos trazem para compartilhar com seus colegas e professores, como contribuição para a construção do conhecimento, que se fará de forma mais prazerosa e conseqüentemente mais significativa para todos os alunos. Isto corresponde também a levar em conta o caráter subjetivo das variáveis constituintes de sala de aula, onde o ensino - não pode ser uma aplicação de normas, técnicas e receitas, mas, sobretudo um espaço de troca e vivências. Com base em Pérez (2000, p.86), é de suma relevância ressaltar que o homem aprendeu em sua trajetória histórica que reproduzir ações mecânicas não trazem novos conhecimentos, e sim, travam seu pensamento e ação dificultando e, muitas vezes, até mesmo bloqueando sua evolução.

6. À GUIA DE CONCLUSÃO

Este artigo propôs discutir sobre o desinteresse dos jovens do ensino médio através das relações que se estabelecem no interior da escola e como estas relações e as características da instituição escolar podem influenciar para o surgimento do desinteresse dos jovens que hoje cursam o Ensino Médio. Com os autores selecionados pode-se perceber que as próprias características da sociedade pós-moderna influenciam em como estes jovens se relacionam com a escola, com seus professores e até mesmo com suas subjetividades.

Carrara (2004, p. 95) refere-se a outro aspecto desse processo analisado até então, ao dizer que “é necessário ressaltar que o professor não terá que ser efetivamente aquilo que o aluno almeja, mas sim representar simbolicamente tais ideais”. Quando esse reconhecimento não ocorre, pode originar o desinteresse.

Outra visão do cenário, discutido neste artigo, pode contribuir para a discussão sobre o desinteresse: “A chamada prática consumista pode nos fornecer indícios importantes do que está por trás dos dilemas vividos nas escolas principalmente no que se refere à crise de sentido do Ensino Médio.” (OLIVEIRA; TOMAZETTI, 2012, p. 184)

Ou seja, é muito mais atrativo dispor de seu tempo para se constituir como indivíduo integrante de um grupo, estar inserido nele e construir suas relações para não ficar à margem do que dar atenção a palavras soltas, desconexas do cotidiano juvenil, ditas por professores que muitas vezes encontram-se mais desmotivados ainda.

encontrar-se em sala de aula, desse modo, torna-se notadamente enfadonho, desinteressantes e entediante para aqueles jovens cidadãos consumidores acostumados a aguardarem apenas segundos, após digitarem as senhas de seus cartões de crédito, para verem satisfeitos seus desejos. (OLIVEIRA; TOMAZETTI, 2012, p. 190)

As visões são diversas, os interesses múltiplos, a partir de uma fala pode-se transferir o que se quer, o que não se quer ou até mesmo o que não se sabia que estava sendo transferido. Freud (1937 apud KUPFER, 2005, p. 12), coloca a educação como impossível, pois trata da singularidade de cada indivíduo que espera no outro, a sua completude. Ela fundamenta-se na ideia de que o modo de lidar com as próprias limitações bloqueia o processo de ensino aprendizagem onde haverá falhas nas transferências ocorrendo o desinteresse visível pelos dois lados: aluno e professor. A transferência se dá a todo o momento de professor para o aluno e vice-versa.

O professor deposita em seu aluno o desejo de que aprenda da maneira como quer. Este nem sempre captará a mensagem da mesma forma, interpretando-a a seu modo e assim absorvendo e apropriando-se apenas do que quer aprender. Por isso, é essencial que o professor entenda essa transferência, que pode ser frustrante na medida em que não alcançará todos seus objetivos, frente aos alunos.

Ao professor cabe compreender e assumir que não é o detentor do saber. Demonstrar isso aos alunos permite também que eles lidem melhor com a própria incapacidade de compreensão de certos saberes que o sistema de ensino insiste em colocar em um patamar elevado. Nesse sentido, o papel do professor é essencial, pois criará bordas e beiradas onde o aluno poderá se apoiar e seguir em frente aprendendo e sabendo conviver com a incompletude que é enraizada na raça humana. (KUPFER, 2005, p. 87 a 100)

Libâneo (1993) discute o assunto e afirma que não há autoeducação sem a transmissão de saberes e modos de ação, pois a natureza humana não é dada ao homem, ela é constituída socialmente no processo da atividade sócio histórica.

Por fim, o professor em sua profissão impossível (KUPFER, 2005, p.50) deve, sobretudo considerar e relevar esta visão, esforçando-se para não sucumbir-se em seus medos e falhas e permitindo-se principalmente aprender nessa relação com outros indivíduos pensantes e sedentos de respostas ainda que incertas.

Doravante ao ensino cabe, sobretudo, preparar o indivíduo para agir em suas situações de vida únicas, futuras ou não. Portanto, a aprendizagem se dá mais eficientemente a longo prazo e não serão as estratégias que irão determinar seus objetivos, e sim, a forma como as subjetividades (particularidades do sujeito epistêmico que detém o conhecimento e é capaz de aperfeiçoá-lo) se apropriam da aprendizagem (LIMA, 2002, p.60). A aquisição e elaboração do conhecimento no educando é um processo de construção subjetiva e, não uma cópia passiva da realidade.

Portanto, é mais correto afirmar que o ensino facilita a aprendizagem, e não a produz ou a cause. Deve-se ter claro que, para que se solidifiquem os conhecimentos, este educando deve aprender a mobilizar seus esquemas de conhecimentos e interesses e assim interpretar a realidade para então modificá-la.

Kuenzer então contribui “é a escola, portanto, que lhe propiciará oportunidades de estabelecer relações com os distintos campos do conhecimento, no sentido de exercer seu direito a escolhas, ao mesmo tempo que supera suas dificuldades em face de suas experiências anteriores” (KUENZER, 2000, p. 31).

Assim, o arcabouço teórico utilizado para esta discussão sobre o desinteresse dos jovens do Ensino Médio pelo estudo nos leva a acreditar que o reconhecimento da complexidade **na e da** educação escolar e dos sujeitos nela envolvidos, situados no contexto da pós-modernidade, seja o primeiro passo em direção a uma ressignificação do processo educativo para os jovens estudantes do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em 04 de agosto de 2015.
- [2] CARRARA, Kester (Org.). Introdução à Psicologia da Educação: Seis abordagens. 1 ed. São Paulo: Editora Avercamp, 2004.186p.
- [3] COSTA, Marisa Vorraber. Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antonio Flávio; GARCIA, Regina Leite; ALVES, Maria Palmira (Orgs.). Currículo, cotidiano e tecnologias, Araraquara, SP: Junqueira e Marins Editores, 2006. cap. 4, p. 93-109.
- [4] DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S (Eds.). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. cap. 1, p. 15-41.
- [5] GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- [6] GIROUX, Henry, A. Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- [7] GIROUX, Henry. O pós - modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. (Org.). Teoria crítica e tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. cap. 2, p.41-71.
- [8] HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. Educar em revista. Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004.
- [9] KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. Educação & Sociedade. Ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.
- [10] KUPFER, Maria Cristina Machado. Freud e a educação: o mestre do impossível. 3 ed. São Paulo: Scipione, 2005.

- [11] LIBÂNEO, José Carlos. O ato pedagógico em questão: o que é preciso saber? Revista Inter-ação. Goiânia, 17, p. 111-25, jan./dez.1993.
- [12] LIMA, João Francisco Lopes de. O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico da modernidade. Interações. Vol. VII, n. 14, p. 59-84. 2002.
- [13] MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- [14] OLIVEIRA, Adriano Machado; TOMAZETTI, Elizete Medianeira. Quando a sociedade de consumidores vai à escola: um ensaio sobre a condição juvenil no Ensino Médio. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 44, p. 181-200, abr./jun. 2012.
- [15] PÉREZ, Gómez A.I., Compreender e Intervir na escola. In: SACRISTÁN, J. G.; Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. cap. 4, p. 81-91.
- [16] SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações. 10 ed rev. Campinas: Autores Associados, 2008.
- [17] SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- [18] SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. cap. 9, p. 190-207.
- [19] VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. 3 ed. São Paulo: Libertad, 2003.
- [20] VASCONCELOS, Iolani. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Rumo a uma nova didática. 24.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. cap. 3 p. 112-120.

Capítulo 9

Reforma do ensino médio e o ensino de Geografia: Estreitamento curricular e resistências na atuação docente¹

Leovan Alves dos Santos

Daniel Mallmann Vallerius

Hugo Gabriel da Silva Mota

Resumo: Os últimos 20 anos da educação brasileira foram marcados pelo acentuar dos debates curriculares nas esferas acadêmica, política e pedagógica. Contudo, esse aumento das discussões não deve ser compreendido pela realização de mudanças efetivas nos currículos escolares, uma vez que, estas mudanças só se efetivam a partir da prática do professor. Percebe-se um contexto de fortes incertezas sobre a presença da Geografia no Ensino Médio. Neste texto realiza-se um levantamento bibliográfico sobre currículo e o ensino de Geografia no Ensino Médio. Entendemos que o currículo apresentado aos professores sofre modificações e é no professor que podemos encontrar a chave para entender como o currículo pode ser viabilizado. Ele um agente central para viabilizar o currículo, e faz isso diante de várias influências, lidando com vários componentes para viabilizar o seu projeto de ensino. Nesta perspectiva, é o professor que vai tornar possível o currículo a partir da relativa autonomia que possui, ao questionar sua prática, a partir de sua concepção de Geografia e de ensino desta componente curricular. As mudanças que são postas pela reforma do ensino médio atacam a formação docente e a profissionalidade do professor e também, à formação dos jovens estudantes brasileiros. Diante desta realidade que nos é imposta precisamos agir e exercer nosso trabalho em sala de aula, cabendo a Geografia no Ensino Médio o lugar da resistência.

Palavras-chave: Geografia, Currículo, Ensino Médio.

¹ - Trabalho apresentado no Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) em dezembro de 2018.

1. PARA INÍCIO DE CONVERSA

Os últimos 20 anos da educação brasileira foram marcados pelo acentuar dos debates curriculares. Ascensão, Leite e Portela (2017) destacam que um aumento das discussões não deve ser compreendido pela realização de mudanças efetivas nos currículos escolares, uma vez que, estes muitas vezes, só, se efetivam a partir da prática do professor.

Dentro deste contexto, o currículo escolar tem sido construído através das experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para constituir as identidades dos estudantes (BRASIL, 2010).

Assim concebido como o conjunto das experiências organizadas e realizadas pela escola ou sob sua supervisão, é integrado não só pelos conteúdos escolares e pelas áreas de conhecimento, mas também fruto de reestruturas políticas. Parte-se da premissa que a Geografia escolar precisa se orientar pelos pressupostos teórico-metodológicos historicamente construídos ao longo da evolução da ciência geográfica, tendo em vista os conceitos universalmente reconhecidos pelas pesquisas acadêmicas e científicas desse campo disciplinar. Ascensão, Leite e Portela (2017, p. 141) enfatizam que:

De modo geral, considera-se que os documentos curriculares lançados no Brasil nos últimos 20 anos ignoram o fato de que uma nova proposição curricular precisa indicar de que modo os conhecimentos disciplinares poderão atuar com o fim de convergir ao novo que se pretende. As dúvidas e angústias docentes, singelamente expressas neste texto, são legítimas, importantes e tocam uma dimensão crucial à educação: o conhecimento.

Na mesma proporção, faz-se necessário perceber se na prática do professor em sala de aula ao trabalhar com os conteúdos geográficos, existem alterações e/ou mudanças na forma de trabalhar a partir das alterações curriculares. No processo de planejar o ensino para a sua ação e prática em sala de aula, o professor independentemente do papel que ele ocupe nesse processo, é o mediador do currículo, e também, aquele que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. Assim, a interpretação do currículo pelo professor depende da sua concepção sobre educação, o valor dos conteúdos e processos ou habilidades propostos pelo currículo, dentre outros fatores.

Young (2010) afirma que o que importa nas discussões sobre currículo é saber se o conhecimento disponibilizado na escola é “conhecimento poderoso”, ou seja, um conhecimento que permite que os alunos compreendam o mundo em que vivem. Sua preocupação passa a ser a de firmar uma posição contrária à defesa de um currículo por resultados, instrumental e imediatista, ressaltando a necessidade de garantir acesso ao conhecimento, em especial para crianças e jovens dos grupos sociais desfavorecidos.

De acordo com Lopes e Macedo (2011) as políticas curriculares são tanto compostas por propostas, como por práticas curriculares, sendo impossível dissociá-las. Sua concepção está ligada a seleção de saberes, visões de mundo, valores, símbolos e significados, ou seja, uma seleção cultural com a habilidade de organizar o que é selecionado e torná-lo apto ao ensino. Lopes e Macedo (2011, p. 166) afirmam que:

As teorias de resistência operam vinculadas ao compromisso da emancipação, pois defendem a necessidade de que seja exarcebada nos processos escolares a possibilidade de explicitar contradições vividas pelos sujeitos. A emancipação, nesse sentido, é um critério para se identificar a resistência e sua efetiva refutação das formas de dominação e submissão.

Desta forma, Lopes e Macedo (2011) destacam que o professor resiste e dá ao currículo seu próprio sentido, que vai sendo preenchido ou tensionado a partir de suas demandas particulares, de seus sentidos discursivos de escola, de currículo, de docência e de aluno.

Tal perspectiva corrobora com a ideia de que os professores tem uma ação frente as propostas curriculares, este movimento de resistência contrapõe-se as teorias da correspondência e reprodução. As teorias de resistência defendidas por Lopes e Macedo (2011) são voltadas a entender a autonomia relativa da escola na produção de significados e a combinar discussões de classe e cultura. Nesta perspectiva, a escola é o *locus* de luta por hegemonia e não um reflexo determinado das relações hegemônicas. Lopes e Macedo (2011, p. 175) se apoiam em Giroux e destacam que:

[...] a emancipação deve ser considerada como o principal critério da potencialidade da resistência em uma educação crítica. Nesse sentido, as atitudes de resistência não devem apenas provocar um pensamento crítico, mas fortalecer lutas políticas coletivas. Dessa forma, insere a escola, e o currículo, em dinâmicas para além da instrução, em experiências nas quais a voz dos alunos, suas histórias e culturas são valorizadas como meios de uma pedagogia radical.

Professor, aluno e todos os sujeitos sociais, produzem diferentes saberes em diferentes contextos e relações de poder, são assim, agentes de processos opressivos e momentos diversos. Mas também são agentes que atuam na produção da diferença. Desta forma, o projeto emancipatório pressupõe um sujeito capaz de se conscientizar, comprometido e atuante na defesa de conhecimentos e ações emancipatórias.

Uma proposta de currículo emancipadora é construída através de lutas culturais e políticas, nas quais a diferença e os processos de identificação devem ser entendidos como centrais. Acreditamos assim, que por mais alterações e caminhos que são feitas e/ou apontados nos currículos, na prática da sala de aula o professor através de sua resistência e autonomia consegue realizar seu trabalho que corrobora para a construção de um currículo que é seu, que possui muito do seu processo de conhecimento e formação.

2. ESTREITAMENTO CURRICULAR E A GEOGRAFIA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

O fato de a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), que aprova a reforma na última etapa da Educação Básica não explicitar a obrigatoriedade da disciplina de Geografia tem gerado fortes críticas entre os profissionais da área e trazido discussões sobre suas implicações no processo de formação crítica, intelectual e cidadã do estudante.

Fato preocupante também já sinalizado na primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio (BRASIL, 2017b) — documento que definirá quais conhecimentos devem ser ensinados em todo o país aos alunos nesta etapa escolar — não traz a Geografia como componente curricular e, desta forma, não garante as fronteiras disciplinares e será organizado por cinco itinerários formativos (I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional).

Há que se ressaltar que a BNCC para o Ensino Médio (em discussão desde 2015) ainda não foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE (até o momento de elaboração desse texto). E neste sentido, percebe-se um contexto de fortes incertezas sobre a presença da Geografia no Ensino Médio. Para justificar tal reforma estabelece-se a tese do fracasso e/ou na crise do Ensino Médio utilizando-se indiscriminadamente os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sempre ressaltando os resultados negativos das escolas estaduais – resultados esses persistentes desde 2011 – como indicador da falência deste nível de ensino da Educação Básica.

Ao basear-se nos dados do IDEB há uma preocupação com o rendimento escolar por si só, e não com a aprendizagem propriamente dita dos alunos. Desta forma, desconsiderar a singularidade presente em cada escola e reduzir o mundo da escola em apenas duas áreas do conteúdo analisadas (Língua Portuguesa e Matemática), faz com que este índice seja confiável no que diz respeito à qualidade do aprendizado construído no espaço escolar.

As avaliações passaram, também, por um nivelamento para uma escala única, todas baseadas na Teoria de Resposta ao Item (TRI), aí incluídas avaliações de estados e alguns municípios que ajustaram seus modelos à TRI. Houve uma adesão a este modelo sem um questionamento mais profundo se esse procedimento é adequado para todas as situações, não se faz considerações sobre a perda de informações educacionais importantes, também, não há uma reflexão sobre questões específicas de aprendizagem e das relações didáticas (VALLERIUS e SANTOS, p. 64, 2018).

Nos anos em que são realizadas as provas para a o cálculo do IDEB nota-se a mobilização de alguns estados e municípios quanto ao desempenho dos alunos, mas, apenas em duas áreas de conhecimento avaliadas, o que representa um reducionismo e uma fragmentação no trabalho das escolas. Vallerius e Santos (2018) destacam que o processo avaliativo deve buscar a qualidade tendo como princípio pedagógico a melhoria do ensino aprendizagem.

Por sua vez, o que vivenciamos enquanto professores da Educação Básica nas redes públicas, muitas vezes, passa-se pela simples busca na melhoria dos resultados do IDEB com a aplicação de atividades que “treinam” os estudantes para as avaliações externas.

Vallerius e Santos (2018) destacam que as disciplinas que nesta lógica não são consideradas “críticas” (História e Geografia, por exemplo), muitas vezes, são pressionadas a reorganizarem seu planejamento de forma que contribua para que os alunos respondam aos testes. Neste sentido, a centralidade alcançada pelo IDEB traz uma preocupação com as notas alcançadas nos testes e não com o grande objetivo da educação, ou seja, a aprendizagem dos alunos e a formação de cidadãos críticos e autônomos. O pouco da BNCC que já se apresenta para o Ensino Médio implica nesta subserviência aos organismos multilaterais. Isso tem resultado na institucionalização definitiva dos exames nacionais que privilegiam respostas pragmático-mecânicas. Giroto (2017, p. 426) acrescenta que:

Portanto, um dos primeiros elementos que precisam ser problematizados quando da análise da proposta da BNCC diz respeito à necessidade de ampliarmos o debate sobre o currículo, indo além da forma-documento que tem norteado muitas das propostas de reformas curriculares postas em prática no Brasil na atualidade. Está lógica curricular não possibilita o entendimento da escola enquanto um espaço-tempo em construção, diversa em seus sujeitos, saberes e práticas. Ao contrário, busca um controle desde fora com o intuito de normatizar tais práticas e reduzi-las a um conjunto de conteúdos dados como portadores de certa legitimidade científica, reforçando assim um processo de não-relação entre os conhecimentos e práticas trazidos por alunos e professores, com aqueles formalizados nas propostas curriculares.

Outra consequência da utilização e divulgação do IDEB é a marginalização dos estudantes de baixo desempenho, uma vez que para a escola tê-lo torna-se algo que conseqüentemente afetará seus resultados. É comum diretores que apresentam práticas que buscam retirar ou dificultar a entrada e permanência dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e de comportamento nas redes de ensino, processos esses que desfavorecem o processo de inclusão.

Freitas (2012) destaca que o tecnicismo hoje se apresenta sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista. Um sistema de responsabilização envolve os testes para estudantes, divulgação pública do desempenho da escola (em Goiás, temos como exemplo as placas com as notas do IDEB nas portas das escolas), recompensa e sanções. A política de responsabilização baseada em testes exige que alunos, professores e escolas para serem consideradas “boas”, tenham um bom desempenho nos testes, os quais são feitos a partir dos padrões previamente fixados.

Vallerius e Santos (2018) destacam que a lógica de “governança” global estabelece uma padronização dos parâmetros de uma determinada qualidade educacional, baseadas em princípios oriundos da lógica mercantil e gerencial. Neste processo o mínimo é ratificado como o essencial para a aprendizagem dos alunos, as avaliações externas seguem com o foco de quantificar os resultados e classificar escolas e alunos. Todo esse processo tem deixado de lado a ideia da avaliação formativa, que considera o processo e os diferentes aspectos que são essenciais na formação do aluno:

Percebe-se assim, que o uso dos resultados das avaliações de exames padronizados articulados à política de responsabilização, com consequências fortes para as escolas brasileiras, não foi preconizado por um sistema central de avaliação no Brasil. E o IDEB tem induzido o desenvolvimento de sistemas de avaliação, planos de metas e políticas de responsabilização com o intuito de melhorar o desempenho acadêmico dos alunos em termos quantitativos, não qualitativos. Esses aspectos são importantes para a compreensão do contexto favorável ao desenvolvimento de formas de *accountability* nas redes públicas de ensino brasileiras (VALLERIUS e SANTOS, p. 68-69, 2018).

Neste sentido, os documentos internacionais e nacionais apresentam direcionamentos ao trabalho docente, intencionam o trabalho do professor num mecanismo de regulação próprio da demanda advinda do modelo de gestão empresarial transplantado para a esfera pública. Essa regulação é pretendida a partir da adoção de mecanismos que estimulam a competição e desempenho dos docentes.

Desta forma, propagam-se discursos que questionam os professores com relação à competência, aos saberes, à formação e aos conteúdos de ensino. Vallerius e Santos (2018) apontam que as índices nacionais, como o IDEB, e os rankings resultantes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) são divulgados com o objetivo de moldar o trabalho dos professores às necessidades econômicas. Dessa maneira, os discursos são articulados como forma de construir consensos em torno da elaboração de novas políticas para as escolas e professores, compactuadas com a manutenção do poder e os interesses da classe dominante.

Neste sentido, os dados do IDEB deveriam ser tomados como referências e evidências da necessidade de um amplo debate nacional sobre os rumos do Ensino Médio, bem como sobre o teor de possíveis reformas que pudessem contribuir efetivamente com a melhoria da qualidade social da educação nesta etapa de escolarização. Os delineamentos para o trabalho docente observados nos documentos nem sempre conseguem se estabelecer como pretendem os governos locais e organismos multilaterais.

Pelo contrário, muitas vezes são contestados e encontram resistência por parte dos professores, uma vez que existem formas de avaliar sem criar rankings, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade da educação e que levem em conta as condições objetivas, infraestruturais das escolas, a profissionalização e valorização dos profissionais da educação, a relação discente-turma-docente, a consideração dos jovens como sujeitos socioculturais, a inovação nas/das práticas pedagógicas, entre outros aspectos.

Essa concepção reducionista impressa na Reforma do Ensino Médio, portanto, acaba por interromper ou dificultar a formação de uma cidadania e se configura como um retrocesso ao atuar na institucionalização da desigualdade estrutural presente na sociedade brasileira concebendo uma escola de Ensino Médio aligeirada para os jovens “pobres” e que devem ser inseridos rapidamente no mercado de trabalho; enquanto mantém abertas as perspectivas de formação ampliada para os “ricos”. Silva, Carvalho Sobrinho e Leite (2017, p. 133) destacam que:

A instituição escolar não pode, apesar de ser desigual por natureza/na sua origem, propagar/reproduzir a segregação que extrapola os seus muros, tendo o trabalho pedagógico assentado num currículo raso, que preza pela educação técnica, pois nem todos os concluintes do Ensino Médio, pelas inúmeras catracas sociais impostas politicamente, encontrarão portas abertas no mercado de trabalho, lamentavelmente.

Assim a inserção da Geografia no currículo do Ensino Médio envolve disputas travadas no campo epistemológico das áreas científicas, no campo das políticas educacionais e das lutas de classes desde o início do século XX e sua relevância formativa sustenta-se na possibilidade de oferecer aos jovens brasileiros conhecimentos que vislumbrem a compreensão do mundo através um modo de pensar pela Geografia (um raciocínio espacial). Simões (2017) defende o *lugar de poder* que as Ciências Humanas ocupam nesta formação e a possibilidade de reflexão e crítica sobre os fenômenos histórico-sociais, uma vez que oferecem um arsenal teórico-conceitual que contribui para a compreensão da realidade, dadas sua multidimensionalidade e multiescolaridade.

A história nos mostra de acordo com Giroto (2017) que as propostas de modificação curricular, para terem efeitos reais sobre aquilo que acontece na educação, precisam reformular as diferentes dimensões da prática educativa. Os conteúdos e objetivos representam apenas uma das dimensões e, quando agimos unidimensionalmente frente a uma problemática que é, precipuamente, multidimensional, contribuímos na ocultação desta multidimensionalidade e, portanto, na distorção da realidade.

A Geografia ocupa um lugar subalternizado na Reforma do Ensino Médio, o que, por vezes, fragiliza seu potencial pedagógico para a Educação Básica. Tal premissa de acordo Simões (2017) pode ser observada a partir do fatiamento do currículo em itinerários formativos que conduz a uma hierarquização dos conhecimentos científicos no qual as Linguagens e as Ciências Exatas sobressaem às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Há assim, o risco da Geografia perder-se em meio ao agrupamento em grandes áreas (neste caso das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e pela flexibilização na oferta dos itinerários formativos (que será condicionada à disponibilidade de professores e/ou interesse dos alunos) e, não obstante, poder-se-á ainda ocorrer por meio de itinerários formativos integrados (a exemplo de ciências humanas e da natureza).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de ensinar requer a mobilização de diversos saberes e conhecimentos específicos para essa função e, por outro lado, as demandas a que as escolas e seus professores devem atender exigem que eles façam uma seleção do que sabem e das referências curriculares para o Ensino Médio. As mudanças que são postas pela reforma do ensino médio atacam a formação docente e a profissionalidade do professor e também, à formação dos jovens estudantes brasileiros. Diante desta realidade que nos é imposta precisamos agir e exercer nosso trabalho em sala de aula, cabendo a Geografia no Ensino Médio o lugar da resistência.

Neste entendimento, acreditamos nos processos de resistência, emancipação e autoria que conferem ao professor relativa autonomia para realização de um amálgama entre as orientações externas advindas das mudanças e reformas da educação e seu posicionamento frente aos conteúdos da Geografia Escolar. Em alguma medida a escola e o professor de Geografia continuarão seus trabalhos pautados em orientações mais amplas e permanentes que as pontuadas pelas reforma que estão em curso.

REFERÊNCIAS

- [1] ASCENÇÃO, V. O. R.; LEITE, C. M. C.; PORTELA, M. O. Currículo e ensino de geografia: um diálogo a ser posto. In: ALVES, A. O.; KHAOULE, A. M. K. A geografia no cenário das políticas públicas educacionais. Goiânia: C&A Alfa & Comunicação, p. 125 -148, 2017.
- [2] BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (Nove) Anos... Diário Oficial [da] União, Brasília, 14 set. dez 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em: 30 jan. 2018.
- [3] Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Publicação: Diário Oficial da União em 17 de fev. de 2017a.
- [4] Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Publicação: Diário Oficial da União em 21 de dez. de 2017b.
- [5] FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educ. Soc., Campinas, vol. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.
- [6] GIROTTO, E. Dos PCNS a BNCC: O ensino de geografia sob o domínio neoliberal. Geo UERJ, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.
- [7] LOPES, A. C.; MACEDO, E. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.
- [8] SILVA, A. S., CARVALHO SOBRINHO, H., LEITE, C.M C. Análise crítico-reflexiva da reforma do ensino médio: o ensino de geografia em questão. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 8, n. 14, p. 128-140, jan./jun. 2017.
- [9] SIMÕES, W. O lugar das ciências humanas na reforma do Ensino Médio. Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, 2017.
- [10] VALLERIU, D. M.; SANTOS, L. A. Avaliação da educação básica no Brasil e o trabalho docente: há tempos e espacialidades para uma Geografia cidadã? In: CASTROGIOVANNI, A. C. [et al.] Movimentos para ensinar geografia – oscilações. Goiânia, GO: C&A Alfa Comunicação, 2018, p. 61-75.
- [11] YOUNG, Michel. Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto Editora: Portugal, 2010.

Capítulo 10

Arpilleras no ensino superior: Arte na avaliação da aprendizagem¹

Cristiane Andrade Fernandes

Kátia Bomfim de Carvalho Guerreiro

Elifaz Pereira Anuniação

Resumo: O presente artigo relata sobre uma prática educativa realizada na disciplina Avaliação da Aprendizagem, com licenciandos do curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus/BA, tendo como inspiração e materialidade as “arpilleras chilenas”, expressão popular de um coletivo de mulheres durante o regime de Pinochet (1973-1990). Objetivamos com esse trabalho promover a reflexão acerca da avaliação no processo de ensino aprendizagem, a partir da Teoria de Gardner sobre as Inteligências Múltiplas e propiciar experiências estéticas com a confecção de arpilleras tendo como subtemas as nove inteligências. A metodologia foi ancorada na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e na metodologia do Círculo de Cultura de Paulo Freire. A proposta deste trabalho possibilitou aos discentes desenvolverem um olhar estético-crítico, tanto no aspecto artístico, experienciando novas possibilidades de representar a aprendizagem; quanto no cognitivo, conhecendo a multiplicidade da avaliação da aprendizagem, promovendo práticas educativas interdisciplinares e inovadoras, reconfigurando a avaliação na Educação Básica, lócus de atuação dos licenciandos.

Palavras-chave: *Arpillera*. Avaliação da aprendizagem. Ensino superior. Arte.

¹Um recorte deste artigo foi apresentado na IV Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação (IV JORNEDUC), em setembro de 2019 na cidade de Salvador-Bahia.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação é um campo contraditório de múltiplas relações e complexidades. Em décadas de ensino, educadores e educandos buscam compreender a temática dentro do processo de ensino aprendizagem. Predominantemente, a avaliação não é percebida como meio, mas como um fim, o que ocasiona na maioria das vezes momento de tensão. Alguns processos avaliativos também desencadeiam processos de exclusão e classificação, desconsiderando outros saberes, que os educandos trazem ao longo de sua vida escolar, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior.

Usualmente, o processo avaliativo tem ênfase no aspecto da escrita, em detrimento das outras linguagens, impossibilitando os discentes apresentarem suas potencialidades em outras áreas do conhecimento, de participarem das atividades em sala de aula com resultados significativos. Para Gardner (1995), “Cada pessoa é um sujeito ímpar e tem forças cognitivas diferentes, aprende de forma e estilos diferentes de outros sujeitos, mesmo que oriundos de uma mesma sociedade ou meio cultural.”

Apresentaremos, neste artigo, a prática educativa desenvolvida no âmbito do Ensino Superior, no Curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz –UESC, na disciplina Avaliação da Aprendizagem. Objetivamos com este trabalho, promover a reflexão acerca da avaliação no processo de ensino aprendizagem, fundamentados na teoria de Gardner sobre as Inteligências Múltiplas, propiciando as experiências estéticas com a confecção das *Arpilleras*, a partir dos temas geradores, sobre as nove inteligências múltiplas, propostas pelo referido autor.

A metodologia foi fundamentada na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1998), e no Círculo de Cultura de Paulo Freire (2005), em rodas de conversa, através da problematização das inteligências múltiplas de Gardner.

Através da técnica da Arpillera, motivamos os discentes a terem o “olhar” estético-crítico tanto no aspecto artístico, quanto no cognitivo, problematizando temas relacionados à avaliação. Com a pedagogia freireana, recorreremos à escuta atenta entre docentes e discentes para consolidarem saberes, contemplando a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de outras práxis educativas, com vistas para o Ensino na Educação Básica, lócus de atuação dos licenciandos.

2. ARPILLERAS CHILENAS: CONHECENDO A HISTÓRIA

A *arpillera* que significa juta, em espanhol, é o nome atribuído a uma confecção artesanal, com aplicações de figuras em retalhos de tecido, de costura simples com uma simbologia bem particular. As “*Arpilleras Chilenas*” surgiram na pequena cidade costeira do Chile, Isla Negra, através do trabalho de um coletivo de mulheres durante a Ditadura do Regime de Pinochet (1973-1990). O termo *arpillera* acabou denominando este gênero têxtil, sendo utilizado como suporte em outros coletivos. (BRASIL, 2012)

A técnica da *arpillera* teve origem no seio da cultura popular chilena e consiste em costurar sobre tecidos rústicos, como sacos de aniagem ou cânhamo, histórias do cotidiano através dos retalhos e sobras de pano com agulhas e linhas. Sua maior expoente e divulgadora foi a folclorista Violeta Parra, que fez das *arpilleras* uma ferramenta comunicacional, dando voz a um coletivo de mulheres vitimadas pela violação dos seus direitos humanos, durante o regime de Pinochet, no Chile. Como contado no *El libro maior de Violeta Parra*, 1985, Isabel Parra nos diz que “o trabalho começou, certamente, com a história anedótica da hepatite que afastou Violeta Parra de suas atividades habituais [...] O que seria um passatempo, segundo ela, ganhou uma linguagem para transmitir histórias, sonhos e conceitos” (BRASIL, 2012.)

O Ministério da Justiça, através da Comissão de Anistia, organizou uma exposição a fim de resgatar a memória social das situações de violação aos direitos humanos, através do projeto Marcas da Memória, sob a curadoria de Roberta Bacic; a exposição intitulada “As *Arpilleras* da resistência política chilena” foram realizadas em 2012. Através desta técnica, outros coletivos estão utilizando as *Arpilleras* como metodologia para denunciar situações de violência e desrespeito aos direitos humanos, a exemplo do Movimento Atingidos por Barragens-MAB.

A Arpillera possibilita o trabalho com diversas áreas do conhecimento. Desse modo, ressignificamos a temática da avaliação, aprofundando os conceitos na teoria de Gardner, aliando também, as experiências e vivências obtidas pelos discentes em seus processos formativos escolares sobre avaliação.

3. INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: NO PROCESSO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

No decorrer do semestre na disciplina Avaliação de Aprendizagem no curso de Letras, desenvolvemos os processos de aprendizagem a partir da ementa do referido curso, a fim de contemplar:

Diferentes concepções de avaliação e suas implicações na prática educativa. A avaliação como instrumento indicador da organização e reorganização do trabalho docente. Avaliação como prática emancipatória e construção dialética. (PAC, 2012, p.112)

Desta forma, os conhecimentos relacionados à disciplina foram desenvolvidos por unidades, contemplando a avaliação nos pressupostos epistemológicos e históricos, com os temas: Avaliação e Planejamento na Formação do Docente; Avaliação e Bases Legais; Abordagens de Ensino: Tendências Pedagógicas da Avaliação; O papel da Avaliação da Aprendizagem no Processo Educativo; Tipos de Avaliação e Instrumentos de Avaliação da Aprendizagem.

Durante o semestre desenvolvemos os estudos com os autores: Hoffmann (2009;2013), Celso Antunes (2002) e Luckesi (2005); Regina Haydt (2008) e Sant'Anna (2002) e Gardner (2001). Não iremos neste texto discorrer sobre a teoria de Gardner, mas inserir alguns aspectos relacionados ao nosso trabalho em sala de aula.

Ao definir Gardner, na disciplina Avaliação da Aprendizagem, ao processo de confecção das *arpilleras*, acreditamos ter apresentado aos licenciandos, um leque de possibilidades para a prática pedagógica em sala de aula, redimensionando saberes sobre avaliação da aprendizagem com as inteligências múltiplas.

Gardner revolucionou a maneira de percebermos a inteligência nos indivíduos, rebatendo os testes de QI (Quociente Intelectual) e defendendo outras perspectivas de inteligência, em sua complexidade e ramificações, pautadas no meio em que os indivíduos estão inseridos, reconhecendo as configurações culturais, observando suas habilidades e capacidades, para que eles encontrem respostas aos problemas em seu contexto cultural. (GARDNER, 2001). Este autor afirma que:

Inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a solução adequada para esse objetivo. (GARDNER, 1995, p.21)

Portanto a partir das nove inteligências proposta por Gardner, (ver tabela 1), construímos com os licenciandos outras perspectivas para a apresentação de conteúdos em sala de aula e a ampliação de novas possibilidades para a resolução de problemas a partir dos conteúdos abordados, por exemplo, através da linguagem musical, corporal ou espacial, como apresentaremos no decorrer das *arpilleras* confeccionadas pelos licenciandos.

Tabela 1- resumo das Inteligências múltiplas IM

Tipos de Inteligência	Características e habilidades
Linguística	Habilidade para lidar criativamente com as palavras, em diferentes níveis de linguagem (semântica, sintaxe), tanto na expressão oral quanto na escrita (no caso de sociedades letradas).
Lógico-Matemática	É a inteligência que determina a habilidade para o raciocínio lógico-dedutivo e para a compreensão de cadeias de raciocínios, bem como a capacidade de solucionar problemas envolvendo números e elementos matemáticos.
Espacial	Habilidade de relacionar padrões, perceber similaridades nas formas espaciais e conceituar relações entre elas. Inclui a capacidade de visualização no espaço tridimensional e a construção de modelos que auxiliam na orientação espacial ou na transformação de um espaço.
Naturalista	Habilidade no reconhecimento e classificação das numerosas espécies – a flora e a fauna – do meio ambiente do indivíduo.
Intrapessoal	Competência de uma pessoa para se autoconhecer e estar bem consigo mesma, administrando seus sentimentos e emoções a favor de seus projetos.
Interpessoal	Habilidade de compreender as outras pessoas: como trabalham, o que as motiva, como se relacionar eficientemente com elas.

(Continuação)

Tabela 1- resumo das Inteligências múltiplas IM

Tipos de Inteligência	Características e habilidades
Musical	Capacidade de pensar em termos musicais, reconhecer temas melódicos, ver como eles são transformados, seguir esse tema no decorrer de um trabalho musical e, mais ainda, produzir música. organizar sons de maneira criativa, a partir da discriminação de elementos como tons, timbres e temas.
Corporal cinestésica	Habilidade de usar o corpo todo, ou partes dele, para resolver problemas ou moldar produtos. Cinestesia é o sentido pelo qual percebemos nosso corpo movimentos musculares, peso e posição dos membros.
Existencial	Capacidades filosóficas, refletir sobre a existência e a vida.

Fonte: Adaptado de Múltiplas Inteligências na Prática Escolar (SMOLE,1999, p.11-13).

4. CAMINHO METODOLÓGICO: DA AVALIAÇÃO ÀS ARPILLERAS

A disciplina Avaliação da Aprendizagem foi desenvolvida através de leituras e reflexões, mediadas pela docente tendo como fio condutor um embasamento teórico, a fim enriquecer a aprendizagem para realizar práticas educativas com avaliação, contemplando o trabalho docente nos anos finais, nos estágios supervisionados nas escolas de atuação dos licenciados.

Durante o desenvolvimento do trabalho, os alunos elaboraram diferentes planejamentos, dentro do contexto das disciplinas de língua portuguesa, Inglês e espanhol, planejando atividades avaliativas que estivessem de acordo com uma avaliação inclusiva e acolhedora.

Fundamentamos esta metodologia em Paulo Freire na perspectiva da problematização e na pesquisadora Ana Mae Barbosa, (1998) na Abordagem Triangular, com a produção (fazer artístico), a leitura da obra ou imagem (fruição) e a contextualização (reflexão). Assim apresentados pela autora:

precisamos entender esta leitura não apenas como leitura crítica da materialidade da obra e de seus princípios decodificadores, mas também como leitura de mundo, como indica Paulo Freire. “Leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos” (BARBOSA, 1998, p. 35).

No procedimento metodológico utilizamos o Círculo de Cultura, no qual emergiram as questões problematizadoras e os temas geradores das nove inteligências propostas por Gardner. Para compreendermos o conceito de Círculo de Cultura recorremos a Freire, (1980).

[...] os Círculos de Cultura são precisamente isto: centros em que o Povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo. [...] estabelece-se um dinamismo entre os Círculos de Cultura e a prática transformadora da realidade, de tal modo que passam a ativar-se e reativar-se mutuamente. (FREIRE, 1980, p. 141-142)

Acreditamos que os Círculos de Cultura propiciaram reflexões entre os licenciandos acerca das inteligências múltiplas e avaliação. A partir da problematização, imagens e símbolos serviram como forma de representação para expressar as nove inteligências na confecção das *Arpilleras*.

Propomos aos licenciandos, após amplo debate nos círculos de cultura, a leitura dos textos sobre as Inteligências múltiplas, para compreensão de cada inteligência. Após dividir as equipes indicando a temática, solicitamos um resumo individual, no intuito de que os discentes se apropriassem das concepções propostas por Gardner; após este momento, durante as aulas, os discentes discutiram a partir do estudo e das suas vivências, como seriam elaboradas e confeccionadas as *arpilleras* nos grupos de trabalho.

Apresentamos também um breve histórico sobre as *Arpilleras* Chilenas, com a projeção do vídeo “*Como Alitas de Chincol*”²² de Vivianne Barry(2002) despertando e motivando-os a conhecerem o trabalho de *arpilleras* realizado pelas mulheres no Chile, além de disponibilizar o catálogo intitulado *Arpilleras da Resistência Política Chilena*, da Biblioteca Nacional de 2012.

²² Vídeo documental que narra a história das *arpilleras* dentro do contexto político chileno, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=CNKeLhTyiWQ>

Após estes caminhos pedagógicos de como foram confeccionadas as *arpilleras*, ao final do semestre foram expostas (*Arpilleras*) em forma de painéis e apresentadas pelos licenciandos, a partir dos textos elaborados por eles nos diversos gêneros literários e inseridos no bolso no avesso da *arpillera*.

5. AS ARPILLERAS: INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS ENTRE FIOS E RETALHOS

Apresentaremos neste subtópico, fragmentos dos textos elaborados pelos licenciandos, junto à imagem da *arpillera*, segundo a tradição das *arpilleristas chilenas* que colocavam nos bolsos no verso das peças, pequenos textos escritos, conforme apresentados abaixo:

A *arpillera* (figura 1) sintetiza a Inteligência Linguística representando situações do universo das palavras, tanto na literatura, como na dramaturgia. Esteticamente ilustrada por um livro aberto, oculta e revela sentidos que as palavras carregam.

Figura 1. Arpillera: Palavras que rutilam



Fonte: arquivo dos autores

“Saber as letras, os verbos e suas conjugações não é o suficiente. É preciso ter a manha, o prazer de brincar com as palavras [...] O palco transmite a minha arte, minha voz diz mais do que quero dizer ... E os meus livros sabem disso”. (Texto anexado à arpillera, elaborado pelos licenciandos, 2017)

A *arpillera* (figura 2) apresenta a Inteligência Lógico-Matemática, representando conceitos das formas geométricas, operações matemáticas, teorema de Pitágoras, contextualizados com a tecnologia no mundo em que vivemos.

Figura 2. Arpillera: Os números no mundo



Fonte: arquivo dos autores

“Desde os tempos antigos até os dias atuais, convivemos com formas geométricas, símbolos e sinais, pois me diga do que é capaz, e eu lhe digo que podes mais, o mundo gira, gira e lá estão, todas as nossas operações, sem fim, sem mais, sem menos, dividindo ou dividendo, somando ou subtraindo, veja onde chegamos, com chaves finalizaremos a raiz dos nossos problemas”. (Texto anexado à Arpillera, elaborado pelos licenciandos,2017)

A arpillera (figura 3) representa a Inteligência Espacial, costurada a partir da tríade: Inteligência, mundo e absurdo. Quadro a quadro, são costurados conceitos e sentidos que indagam sobre o homem, o mundo, a verdade e a vida.

Figura 3: Arpillera: Inteligência, Mundo e Absurdo



Fonte: arquivo dos autores

“Inteligência, mundo e absurdo é viver em desespero. Desespero em se viver consciente do repetido, do habitual, das séries sem qualquer originalidade e criação. [...] A rotina, a possibilidade de outros mundos, a forma com a qual o mundo está organizado, torna-se nesta obra a estesia pela qual tentamos evidenciar toda mecanicidade e todas as questões filosóficas que desembocam na trágica consciência de si e do mundo”.(Texto anexado à Arpillera, elaborado pelos licenciandos,2017)

A arpillera (figura 4) mapeia a Inteligência Naturalista, representando as riquezas da fauna e flora brasileiras. As regiões formam composição de cores, revelando uma estética peculiar, em peças que são montadas num cenário de única beleza.

Figura 4. Arpillera: Uma terra chamada Brasil



Fonte: arquivo dos autores

“A areia branca e brilhante do litoral parece conversar com o verde da mata e com o tapete alaranjado do serrado [...] Longe de lá, na terra do mandacaru ouve-se as preces da gente humilde clamando por água que cai do céu [...] No meio de tantos bois, nem dá para enxergar o bicho gente [...] esse lugar que chamamos Brasil deveria ser emoldurado como um quadro de tinta fresca, porque nem mesmo no museu de Louvre se viu tantas cores bonitas assim”. (Texto anexado a Arpillera, elaborado pelos licenciandos,2017)

A arpillera (figura 5) ressignifica a Inteligência Intrapessoal, colocando o sujeito como figura central, dialogando com seus sonhos, projetos e sentimentos, num mosaico de cores, tecidos e botões.

Figura. 5 Arpillera: Meu mundo, mundo meu!



Fonte: arquivo dos autores

“Perdido em meu mundo, muitas vezes quis falar... Mas tinha certeza que não entenderiam! Moro dentro de mim... dentro de mim sou mais aceito. Dentro de mim tudo sempre tem jeito ... como se fosse uma casinha onde sou livre para colorir [...]”(Texto anexado à Arpillera, elaborado pelos licenciandos,2017)

A arpillera (figura 6) retrata a Inteligência Interpessoal, representando as relações entre as pessoas em diversos ambientes sociais. Figuras humanas formam uma corrente de relacionamentos promovendo empatia, resolução de problemas em equipe e laços afetivos.

Figura 6: Arpillera: poema sobre a inteligência interpessoal



Fonte: arquivo dos autores

“No olhar daquele que é amado, no sorriso de alguém tão amigável, no abraço de um ente querido ou na cortesia de um conhecido afável, sempre encontraremos segurança, empatia sem fim e alto astral se a pessoa que nos inspira confiança tiver a inteligência interpessoal”. (Texto anexado à Arpillera, elaborado pelos licenciandos,2017)

A *arpillera* (figura 7) demonstra a Inteligência Musical, representando dois cenários: o primeiro caracterizado por uma escola tradicional em que os conhecimentos são lineares e os alunos passivos, no segundo cenário, pessoas interagem, brincam e dançam, utilizando a inteligência musical.

Figura 7. Arpillera: A nota que toca



Fonte: arquivo dos autores

“João não gostava das aulas, ele olhava para os pés, para os pés dos colegas [...] Da janela, subitamente, viram formas coloridas de pessoas que apareciam em direção ao som, contrastando com a monocromia da sala de aula daquela escola.” (Texto anexado à Arpillera, elaborado pelos licenciandos,2017)

A *arpillera* (figura 8) representa a Inteligência Corporal-cinestésica, abordando temas como diversidade e inclusão social em forma de denúncia sobre o preconceito e a exclusão social.

Figura 8: Arpillera: Chega!



Fonte: arquivo dos autores

“Chega dessa ironia! / Dizem que eu posso pintar/ Mas até a cor do lápis quer me calar [...] Até no futebol o preconceito me persegue/ Não sou macaco, guarde sua banana/ Sou gente como você/ Cartão Vermelho para você que não aceita as diferenças [...] Não preciso só de rampas, quero reconhecimento [...] Quem disse que preto não pode dançar? Minhas sapatilhas sustentam o peso do meu sofrer [...] Chega! Todo lugar pertence a nós, basta a gente se respeitar para o mundo melhor se tornar.”(Texto anexado à Arpillera, elaborado pelos licenciandos,2017)

E por fim, a *arpillera* (figura 9) apresenta a Inteligência Existencial, representado pelos símbolos como busca de valores para uma cultura da paz, sobre o significado da existência humana na dimensão que transcende o humano e o divino, revelando ícones sobre a capacidade de perguntar sobre a nossa existência.

Figura 9: Arpillera: Inteligência existencial



Fonte: arquivo dos autores

“Quem somos nós? Por que estamos aqui? Por que morremos? Qual o sentido de tudo isso? Considerar a dimensão existencial da inteligência é promover o desenvolvimento humano e a cultura de paz!” (Texto anexo à Arpillera, elaborado pelos licenciandos, 2017)

6. ARPILLERAS, ARTE E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CAMINHOS POSSÍVEIS

Propor a confecção das *Arpilleras* é sempre um desafio, pois a Arte tem em si um processo terapêutico, podendo culminar, também em uma catarse. Mistura-se aos temas geradores, sentimentos, sensações, vivências, e alegrias, e ao final de cada *Arpillera* confeccionada, descobrimos um pedacinho de nós mesmos, nas imagens e nas poesias apresentadas ao lado das telas costuradas. Assim também é a nossa docência, imprimimos pedacinhos de nós, em nossas ações educativas.

Na disciplina Avaliação da Aprendizagem, ao lançarmos esta proposta de inserir a costura, como fio condutor no trabalho didático-pedagógico, tínhamos a certeza de que desencadearíamos reflexões sobre os processos avaliativos, principalmente pela inovação pedagógica que a *Arpillera* propõe.

Observamos que a teoria de Gardner ressignificou os conhecimentos dos licenciandos, contemplando avaliação, através do potencial de inclusão com suas múltiplas linguagens. À medida em que os grupos organizavam suas *arpilleras*, com símbolos e imagens, iam construindo relações mais harmoniosas entre si. A arte tem este poder, entre a tesoura, o tecido, a agulha e o fio, estão também, o brincar, o riso e a alegria, processos essenciais para desencadear a aprendizagem significativa.

É essencial para os discentes construir uma formação pedagógica sólida nos aspectos teóricos e práticos, sobre a avaliação da aprendizagem, tema ainda muito complexo na educação, é imprescindível construir relações mais inclusivas no Ensino Superior, que permitam avaliar, sem perder de vista a amorosidade, a inclusão e o respeito pelos saberes dos licenciandos.

A *Arpillera* foi um processo formativo rico e inovador, não só pelo potencial da arte, mas por desestabilizar os discentes, promover a construção de outro modo de aprender e de ensinar, além de desenvolver o autoconhecimento. Estas práxis educativas inseriram processos avaliativos acolhedores no Ensino Superior, respeitando as outras formas de aprender dos discentes, com suas linguagens corporais, musicais, espaciais, advindas de seus contextos socioculturais e identitários.

REFERÊNCIAS

- [1] BARBOSA, A. M. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- [2] BRASIL: Ministério da Justiça. Arpilleras da Resistência Política Chilena, 2012.
- [3] FREIRE, P. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 136-195.
- [4] Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005
- [5] GARDNER, H. Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas. 2001.
- [6] SMOLE, K.C.S. Múltiplas Inteligências na Prática Escolar. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999. (Cadernos da TV Escola).

Capítulo 11

Produção científica em Contabilidade: Uma reflexão sobre as práticas avaliativas

Claudiana Aparecida Leal de Araujo

Deborah Marques Pereira Clemente

Otil Carlos Dias dos Santos

Resumo: A avaliação no processo de ensino-aprendizagem possui um papel importante na aferição para continuidade dos estudos, seja no grau superior de ensino seja em graus anteriores. Na produção científica, algumas questões permeiam a prática avaliativa no processo de ensino aprendizagem, no que se refere a didática e prática pedagógica no âmbito do ensino superior, especialmente nos cursos de bacharelado, como o de Ciências Contábeis, objeto deste estudo. Alguns estudos e pesquisas buscam uma avaliação crítica desse processo visando compreender e contribuir com a evolução do conhecimento científico. O presente artigo tem como objetivo analisar e compreender o papel da avaliação no processo de ensino e produção científica do curso de Ciências Contábeis nos anos de 2013 e 2014. No campo metodológico, o estudo foi precedido da construção do referencial teórico, em seguida, adotou-se a observação-participante, durante as aulas da disciplina Análise da Produção Científica em Contabilidade e foi finalizada com entrevista em focus group com acadêmicos matriculados na disciplina, no segundo semestre do ano de 2014 incluindo os professores que ministraram a disciplina. Como resultados da pesquisa considera-se que a avaliação é uma importante ferramenta de aferição de aprendizagem, no entanto, faz-se necessário dar um novo significado às práticas avaliativas. Nesse aspecto, o processo de ensino e avaliação adotado durante este estudo, insere o acadêmico como protagonista de sua avaliação, propiciando um processo formador na qual a construção da autonomia integra e articula o papel do professor e do acadêmico. Além disso, possibilitou uma visão crítica acerca do desenvolvimento pelos próprios acadêmicos e uma certa “co-participação” em todas as etapas das produções científicas realizados na equipe.

Palavras-chave: avaliação, ensino-superior, contabilidade

1. INTRODUÇÃO

No processo de ensino-aprendizagem a prática da avaliação é utilizada, tradicionalmente, como método de aferição de aprendizado para continuidade dos estudos, seja no grau superior de ensino seja em graus anteriores. As notas e conceitos obtidos é que definem a permanência acadêmica no processo. Nos cursos de graduação, o processo avaliativo é caracterizado por diversos fatores ligados ao planejamento de curso, conteúdo das disciplinas e objetivos educacionais. A complexidade social e econômica, a globalização de mercados influenciam esse ambiente, intensificando a necessidade de estudos que forneçam informações com qualidade e que contribua para a construção do conhecimento científico, especialmente, quando se trata da área ciências sociais aplicadas, na qual está inserida a Ciência Contábil.

No campo das Ciências Contábeis, ao discutir o processo de ensino e avaliação na produção científica, importa considerar a abordagem da teoria contábil, bem como os métodos e objetivos do estudo, levando-se em consideração a pesquisa empírica. Vale ponderar que no período de graduação o acadêmico estabelece seu primeiro contato com a produção científica. É nesse período de iniciação científica que se pode despertar ou não a continuidade da vida acadêmica. E a prática avaliativa ou o processo avaliativo pode contribuir tanto com a qualidade dos trabalhos desenvolvidos, quanto com a continuidade desses.

Nessa perspectiva, salienta-se alguns estudos que corroboram com a compreensão do processo avaliativo no ensino superior. A saber, Chaves (2001, 2003) faz um estudo aprofundado sobre avaliação da aprendizagem no ensino superior destacando o contexto real, a complexidade e as novas possibilidades; Freire (1996) aborda os saberes necessários à prática educativa; os estudos de Hoffmann (1994, 2003) discutem os mitos da avaliação, propondo uma avaliação mediadora como possibilidade contínua e gradativa da aprendizagem; Luckesi (1994, 2000, 2001, 2005, 2010) relata com propriedade sobre a avaliação no ensino superior e seus principais aspectos, dentre outros. Na área da produção científica em contabilidade, Théophilo (1998, 2005) trata da Contabilidade no campo do conhecimento científico - enfocando sua natureza, métodos e propósitos, além de discutir a epistemologia da pesquisa. Lunkes (2008) traz uma análise sobre produção científica e formação de doutores em contabilidade gerencial.

De forma geral, algumas questões sobre a avaliação permeiam o âmbito do ensino superior, a saber: a preparação do profissional de ensino e as orientações de sua prática didático-pedagógica. Na prática pedagógica, como é tratado o processo avaliativo? É realizado de forma continuada? E como esse pode contribuir para uma formação profissional em que o indivíduo ao ser avaliado torne-se crítico, dotado de conhecimento e apto a compreender a avaliação como um processo de construção do saber. Essas e outras questões são constantemente levantadas em estudos e pesquisas que buscam uma reflexão crítica sobre a avaliação de aprendizagem. É a luz da teoria e discussões sobre o ensino-aprendizagem, que se propõe a seguinte questão norteadora: Como o processo de avaliação de aprendizagem pode contribuir para uma formação acadêmica crítica e integrada ao processo de ensino e produção científica no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis?

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo analisar e compreender o papel da avaliação do processo de ensino e produção científica do curso de Ciências Contábeis. E como objetivos específicos: descrever o processo de ensino e avaliação realizado no desenvolvimento da disciplina de Análise da Produção Científica em Contabilidade do curso de Ciências Contábeis e apresentar uma proposta metodológica para integração do acadêmico no processo avaliativo e de construção do conhecimento contábil.

Para tanto, o estudo foi organizado de forma a apresentar uma reflexão teórica sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, a didática e as práticas pedagógicas, o contexto histórico e conceitual da avaliação, as complexidades e inovações da avaliação no ensino superior e a produção científica em contabilidade. Essa discussão se dá de maneira sequenciada que poderá suscitar novas questões e estudos para contribuir com o processo avaliativo, especialmente da produção científica em contabilidade.

2. ABORDAGEM TEÓRICA

A avaliação no processo ensino-aprendizagem é um tema complexo e delicado, pois envolve práticas pedagógicas, atingindo os aspectos sociais. Segundo Mendes (2005), a avaliação está relacionada a mobilização, organização escolar e as relações estabelecidas com a sociedade. Dessa forma, torna-se importante compreender o papel social do espaço de aprendizagem na sociedade capitalista, em que as práticas avaliativas adotadas são tradicionais e muitas vezes “engessadas” pelo sistema educacional.

2.1 AVALIAÇÃO: ORIGENS E CONCEITOS

A nomenclatura avaliação advém do latim (*a + valere*) e significa a atribuição de valor e mérito ao objeto em estudo. As autoras Soeiro e Aveline (1982), ressaltam que a origem da avaliação é antiga, pois há milênios os povos chineses e gregos já criavam critérios para seleção de indivíduos capazes de realizar os trabalhos e alcançar distintos cargos.

Soeiro e Aveline (1982) lembram que a avaliação também é encontrada no Velho Testamento da Bíblia. No livro de Juízes, no capítulo 12: 1-7, há o relato de Jefté contra os efraimitas e os gileaditas que para conseguirem atravessar o Rio Jordão eram submetidos ao exame oral em que deveriam negar sua origem efraimitas. Esse exame era realizado através da pronúncia da palavra “chibolete”, pois o povo efraimita só conseguia falar “sibolete”. Desta feita, quarenta e dois mil efraimitas que pronunciavam “sibolete” foram degolados nos vãos do Jordão.

Na Grécia antiga Sócrates sugeria que a avaliação deveria ocorrer de forma introspectiva, de modo que o homem deveria conhecer-te a ti mesmo para chegar à verdade (SOEIRO; AVELINE, 1982). De acordo com Moura (2007), na idade média o processo de avaliação era visto como algo de cunho religioso, pois a fé predominava sobre a razão, principalmente quando essa não explicava os fatos. Desse modo, a palavra dos mestres era aceita como lei divina e seus ensinamentos contribuíram para o processo de memorização como meio avaliativo. Soeiro e Aveline (1982) ressaltam que Tomás de Aquino foi importante para abrir o leque da memorização e incentivar a observação, a experiência e a indução.

No Renascimento, houve grandes mudanças na avaliação, Moura e Balzan (2008) relatam que com o Renascimento surgiu o humanismo contribuindo de forma valiosa para avaliação. Segundo esses autores, a corrente do humanismo se desenvolveu na perspectiva do atendimento individual do aluno, oferecendo-lhe suporte psicológico e assistência social. Assim, observa-se que a avaliação apresenta-se como de origem antiga, porém, Moura (2007) faz um alerta para que esse processo, ainda, perpassa por testes padronizados, medidas psicológicas e de inteligência, na visão de estudiosos renomados, como:

Francis Galton, com sua demonstração das diferenças individuais através de testes e métodos estatísticos; Hermann Ebbinghaus, considerado o precursor dos testes psicológicos padronizados, afirmando que a psicologia era capaz de medir processos simples como a sensação e a percepção; Simon e Binet, criadores dos testes de QI, encomendados pelo governo francês para detectar crianças com problemas de aprendizagem nas escolas; Edward Thorndike, que se interessou pelas medidas, aplicadas à educação; Charles Spearman, criador do fator *g*; e mais recentemente, Howard Gardner, que revolucionou a concepção de educação, de aprendizagem, de inteligência e de avaliação ao pesquisar e escrever sobre as inteligências múltiplas, que colocam em destaque outros aspectos do aprendizado que são necessários considerar ao avaliar e que fogem à limitação do aspecto cognitivo (MOURA, 2007, p. 34).

Logo, pode-se dizer que a avaliação está presente na sociedade desde o princípio da humanidade, acompanhando o indivíduo em suas dinâmicas sociais, políticas e econômicas. Sabe-se que a avaliação é parte integrante do processo de ensino aprendizagem, servindo, principalmente, para direcionar esse processo. Luckesi (2000) conceitua avaliação como uma análise quantitativa das ações didáticas do processo de ensino aprendizagem que auxilia o professor na tomada de decisões, assim, a avaliação tem como tarefa: a verificação, a qualificação e a apreciação qualitativa. Cumprindo pelo menos três funções no processo de ensino: a função pedagógica didática, a função de diagnóstico e a função de controle.

Nesse contexto, teoricamente, a avaliação escolar serve como um diagnóstico para medir o nível de aprendizagem dos alunos. De posse dos resultados, o professor constata a eficácia dos métodos utilizados ou muda sua prática pedagógica, buscando promover um ensino eficaz e condizente com a realidade desses alunos. Nesse processo, muitos aspectos devem ser considerados, principalmente, no que tange ao “como avaliar”.

Em entrevista concedida à Revista Nova Escola, em novembro de 2001, Luckesi, ao ser questionado sobre a importância de exames e provas no processo avaliativo, salienta que o ato de avaliar acontece por etapas, conforme descrito a seguir: “primeiro, constatar a realidade; segundo, qualificar a realidade constatada; terceiro, tomar decisão, a partir da qualificação efetuada sobre a realidade constatada, tendo como pano de fundo uma teoria pedagógica construtiva” (LUCKESI, 2001).

Depreende-se a partir dessa concepção, que avaliação é uma etapa constitutiva do processo de ensinar e aprender, não devendo ser analisada de forma dissociada das outras etapas.

2.2 DIDÁTICA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A didática possui como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem, assim, “toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo ensino-aprendizagem” (CANDAU, 1994, p.13). Na concepção da autora, o processo deve ser compreendido a partir da articulação consistente das dimensões humanas, técnica e político-social.

Na dimensão humana, a relação interpessoal é o centro do processo de ensino. Para Candau (1994, p. 13) a abordagem humanista possui “uma perspectiva eminentemente subjetiva, individualista e afetiva do processo ensino-aprendizagem”. Já a dimensão técnica prioriza o processo como uma “ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem” (CANDAU, 1994, p. 14). A dimensão político-social ocorre sempre em uma cultura considerada específica, que possui pessoas concretas com posições de classe definidas pela organização social. E complementa, ainda, que essa dimensão não trata de aspecto do processo em si, mas que esse lhe é inerente.

Para se entender essa arte é preciso articular o espectro de visão das abordagens do processo ensino-aprendizagem. Os sujeitos, educador e educando, influenciam diretamente em como essa será desempenhada. Na visão de Luckesi (2005, p.2) “ambos são seres humanos, configurados pelo mesmo conjunto de múltiplas determinações, que vão desde as heranças genéticas, passando pelas relações sócio-culturais e chegando às experiências sutis do sagrado e da espiritualidade”. Retomando às ideias de Candau (1994), esse enfatiza que trata-se de uma perspectiva multidimensional, uma vez que, não se pode pensar o método de ensino de forma isolada, ou em uma perspectiva desarticulada.

Nessa relação entre os sujeitos, o educador possui a responsabilidade de criar condições de aprendizagem que permitam facilitar o aprendizado. Neste sentido, Libâneo (1994) afirma que ensinar e aprender são dois aspectos de um mesmo processo, que se realiza em torno das matérias de ensino sob a direção do professor. O que é reforçado pela concepção freireana, onde não há docência sem discência, pois, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23). Assim, para aprender se procede o ensinar ou, ainda, “ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (FREIRE, 1996, p. 24).

Ressalta-se que o ensino é complexo, pois conforme Libâneo (1994) é influenciado por condições internas e externas, assim, a didática em sala de aula está sujeita a determinantes econômicas, sociais e culturais, que podem comprometer as ações didáticas. Seguindo essa linha de pensamento, Tardif (2002, p. 36) saber docente é um saber plural, estratégico e desvalorizado, portanto, o “corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto o da comunidade científica e dos grupos produtores do saber”, que são definidos como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Consoante a isto, a “aula é parte do todo, está inserida na universidade que, por sua vez, está filiada a um sistema educacional que também é parte de um sistema socioeconômico, político e cultural mais amplo” (VEIGA, 2000, p. 175). Destarte, a aula representa a:

Concretude do trabalho docente propriamente dito, que ocorre com a relação pedagógica entre professor e aluno. Ela é o locus produtivo da aprendizagem, que é, também, produção por excelência. O resultado do ensino é a construção do novo e a criação de uma atitude questionadora, de busca e inquietação, sendo local de construção e socialização de conhecimento e cultura. (VEIGA, 2000, p. 175).

Neste contexto, apresentam-se as diversas proposituras declaradas por Freire (1996) como: a) rigorosidade metódica; b) pesquisa; c) respeito aos saberes dos educandos; d) criticidade; e) ética e estética; f) corporeificação das palavras pelo exemplo; g) risco, aceitação do novo e rejeição à discriminação; h) reflexão crítica sobre a prática; i) reconhecimento e assunção da identidade cultural; e outros. Desse modo, o autor refere-se à complexibilidade que está inserida no processo ensino-aprendizagem, destacando que ensinar não é transmitir conhecimento, mas sim uma especificidade humana.

Segundo Díaz (2011), a aprendizagem é um processo em que o aluno deve receber o conhecimento e retê-lo por toda a sua vida, desde que a solução para os problemas, com os quais se depararem ao longo de sua carreira, seja pautada pelos estudos que um dia lhe foram ministrados. O processo de aprendizagem é constante e permanente, exigindo-se, dessa forma, para o ensino em contabilidade, técnicas diversas de aprendizagem, qualificação dos docentes transmissores do conhecimento e atualização constante dos alunos. Assim, o entendimento é que ensinar não deve ser considerado apenas como algo voltado para

produção do conhecimento, mas sim, oferecer ao educando possibilidades de reflexão crítica de sua realidade.

2.3 A AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Assumindo a complexidade que há no processo ensino-aprendizagem, importa refletir como é tratado o processo avaliativo no ensino superior. E assim, vale citar a prática avaliativa, descrita por Mendes (2005), que acontece da seguinte forma: apresentação do conteúdo novo por meio de exposição; aplicação de exercícios de fixação; correção dos exercícios, avaliação por meio de provas ou testes, correção apontando erros e acertos. Após esse processo é iniciado um novo conteúdo, que segue as mesmas etapas listadas anteriormente, não havendo uma revisão dos erros ou dificuldades, o que possibilitaria melhor aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores. Essa prática traduz, geralmente, o processo avaliativo atual, que na visão de Luckesi (2010) não passa de uma verificação de aprendizagem por meio de resultados.

Percebe-se a utilização de um modelo tradicional de avaliação no Ensino Superior, que segundo Caldeira (2004), está fortemente influenciado pelo desenvolvimento das teorias tecnicistas e comportamentalistas, que durante a década de 1960, buscavam, por meio da avaliação, julgar a efetividade do processo de aprendizagem de acordo com os “comportamentos esperados”. Segundo a autora, a avaliação da aprendizagem, durante décadas, foi utilizada como instrumento para análise de desempenho final, sendo centrado esforços à produção de testes, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento e outros.

Neste aspecto, a avaliação vincula-se a uma forma de disciplina dos alunos. Na concepção de Luckesi (2000) o uso das provas como ameaça, não condiz com o significado dos conteúdos escolares, mas sim com o comportamento social dos alunos. Utilizar as provas como ameaça, ou mera forma de obtenção de resultado, não facilita a aprendizagem dos alunos e traz algumas consequências: pedagógicas, psicológicas e sociológicas. A primeira centraliza a atenção nas provas, tornando secundário o papel principal de ensino e aprendizagem. A segunda desenvolve personalidades submissas e a última, contribui para seletividade social, ou seja, colabora com as desigualdades sociais.

Para esse autor, a função da avaliação de aprendizagem é auxiliar à construção de um saber crítico satisfatório. Obviamente que para isso, é necessário verificar o que foi ensinado, seguido de uma ação modificadora, de revisão a partir dos erros verificados. Dessa maneira, avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que compõe a avaliação, atribuindo valor e qualidade ao processo avaliativo. A partir dessa qualificação, será tomada a decisão sobre a conduta do discente ou do docente, reorientando, se necessária, a aprendizagem. (LUCKESI, 2010).

Considerando que o ensino constitui um processo dinâmico e complexo, é necessário que haja um sistema de avaliação coerente que pondere sobre a relação existente entre os aspectos qualitativos e quantitativos, a natureza da relação pedagógica e os objetivos que se propõe alcançar. No entanto, a avaliação da aprendizagem deve assumir e considerar todos esses componentes, ao longo do seu desenvolvimento. Nesse sentido, enfatiza-se a atuação do professor que ao avaliar deverá coletar, analisar e sintetizar, de maneira objetiva, as manifestações das condutas cognitivas e afetivas dos alunos, configurando o que foi aprendido e atribuindo uma qualidade a essa aprendizagem com base nessas informações (LUCKESI, 2000).

Diante disso, Chaves (2001) afirma que uma avaliação adequada exige a formulação e explicitação antecipada dos critérios que serão utilizados para constatar o nível de produção dos alunos. Além dos resultados em si, é preciso conhecer as características dos processos, identificando causas e consequências, possibilitando o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem. Isso implica um repensar do ensino em sua proposta pedagógica. Sendo assim, o conceito de avaliação passa a responder as necessidades sociais, corroborando com a formação do indivíduo e a formação profissional, alicerçada numa visão crítica da educação.

Ainda, segundo o referido autor a aprendizagem é um ato de autonomia do aluno e a avaliação da aprendizagem deve oportunizar a inovação, a retomada que permita ampliar suas possibilidades de melhoria da formação. Afinal, uma avaliação deve possibilitar ao educando, desenvolver análises e integrar conteúdos, sob diferentes perspectivas de modo a estimular sua prática voltada para a investigação científica.

Neste contexto, Mendes (2005) propõe um processo de (re)significação da avaliação em todas suas dimensões, apontando um repensar das concepções e práticas avaliativas, produzindo um novo paradigma em que:

- O professor compreenda e as possibilidades da avaliação sociedade capitalista;
- Os aspectos formativos da avaliação sobreponham-se aos técnicos;
- O processo de avaliar seja compreendido como prática de investigação e não de classificação;
- O ato de avaliar esteja aliado ao desenvolvimento pleno do aluno em suas múltiplas dimensões (humana, cognitiva, política, ética, etc.);
- A avaliação sirva à formação, à implementação de políticas públicas e, só posteriormente à certificação, dentre outras. (MENDES, 2005, p.179)

A partir das observações elencadas, Mendes (2005) induz um pensar de ações concretas, que podem orientar a prática pedagógica de uma avaliação formativa, numa concepção que tanto o aluno quanto o professor participem de todo o processo, como sujeitos ativos e conscientes, buscando formas de superação das dificuldades. Vale lembrar, as palavras freireanas: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22).

Neste sentido, considerar-se-á a efetiva aprendizagem, na qual o desenvolvimento das habilidades do educando seria o objetivo primeiro da sua formação. Divergente do que ocorre no atual sistema educacional, em que a preocupação maior é com os resultados, aprovação ou reprovação (LUCKESI, 2010). Isso significa não se ater ao aprendizado humano nos espaços educacionais, mas, em estabelecer requisitos de padrão mínimo de conhecimentos, que permita o desenvolvimento da ciência e, conseqüentemente, do contexto social ao qual estão inseridos.

2.4 AVALIAÇÃO: COMPLEXIDADES E INOVAÇÃO

No Ensino Superior, as notas e conceitos são considerados pontos decisivos para a continuidade dos estudos. Luckesi (2001) relata que a avaliação educacional escolar, assim como as outras práticas do professor, é dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica, tendo o professor consciência disso ou não. Logo, suas ações possuem conseqüências na relação com seus alunos ou entre ambos com o conhecimento e extensivamente com a sociedade.

Por outro lado, outros autores como Miranda, Silva e Simon (2006), afirmam que para avaliar necessariamente o professor precisa aprender a ouvir, olhar, sentir e procurar entender a capacidade dos alunos de se expressar de forma contínua”. Desse modo, deve-se sempre considerar a vivência dos alunos, sempre tendo em vista a construção do conhecimento. Consoante a isso, Hoffmann (1994, p. 58) declara que é preciso “refletir a respeito da produção de conhecimento do aluno para encaminhá-lo à superação. Significa desenvolver uma ação avaliativa mediadora”.

A avaliação mediadora na concepção desse autor implica desenvolver a capacidade do aluno, por meio de novas leituras, orientações nas tarefas ou mesmo explicações enriquecedoras favorecendo a ampliação do saber. Outro aspecto a ser discutido, refere-se à avaliação como fator formativo, que segundo Mendes (2005) engloba “toda prática de avaliação contínua voltada para as melhorias do processo de aprendizagem em curso”. Para tanto, é necessário que tanto o professor quanto o aluno participem de todo processo como sujeitos ativos. Isso reforça a ideia de que é preciso abandonar às práticas que demonstram autoritarismo por parte do educador, com isso alterando a metodologia de trabalho em sala de aula, de forma a redimensionar o uso e até mesmo o conteúdo da avaliação; alternando a postura diante dos resultados, criando uma nova mentalidade no espaço acadêmico.

Assumindo a função formativa, a avaliação implica em uma visão ampla do Ensino Superior. Sordi (2002) ressalta que é necessário olhar o ensino superior para além do buraco da fechadura, para tentar enxergar, com mais nitidez, um ensino superior qualitativamente diferenciado e simultaneamente regido pela ética da solidariedade entre professores e estudantes.

Para o referido autor evidencia-se, ainda, que a avaliação:

Reúne todas as condições para ser usada em favor da aprendizagem, em favor do aluno, em favor de uma formação profissional que justifique a responsabilidade histórica que recai sobre os ombros de todos aqueles que logram acesso ao ensino superior e eticamente devem sentir-se estimulados a dizer a serviço de que colocarão suas competências técnicas, humanas e políticas. (SORDI, 2002, p. 241).

Com base nessas afirmações percebe-se a necessidade de se desenvolver práticas inovadoras nos processos de avaliação do ensino aprendizagem do ensino superior, rompendo com a ideia de apenas resultados quantitativos e notas finais e prevalecendo a aprendizagem de conteúdos coerentes com a realidade.

2.5 PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE: ESTUDOS E AVALIAÇÃO

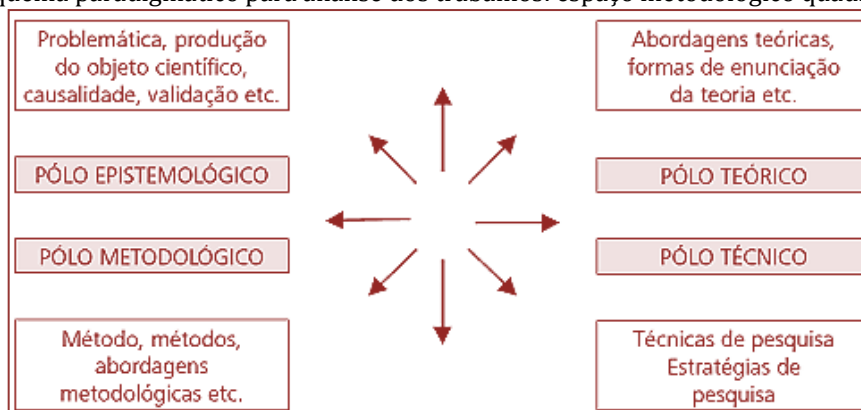
A Contabilidade é considerada uma ciência social secular e foi se evoluindo ao longo do tempo, sustentada por conceitos relacionados ao patrimônio e à gestão das instituições ou empresas. A partir do início do século XIX tal ciência como ramo do conhecimento, passou a ser contemplada como disciplina, e no Brasil a partir do século passado, como curso formal (PELEIAS; *et al.*, 2007).

Segundo Marion (2001), as instituições de ensino superior são o local apropriado para a formação da competência humana e construção do conhecimento, onde é preciso inovar, criar, criticar, para se atingir essa competência na formação do profissional. O ensino nas diversas áreas do conhecimento e, especialmente, nas Ciências Contábeis, tem sido discutido no ambiente acadêmico sob diversos aspectos, envolvendo o corpo docente, discente e o processo de aprendizagem. Nesse processo, ressalta-se a concepção metodológica em que o aluno torna-se um agente ativo e dinâmico, desenvolvendo senso crítico e autoiniciativa em relação ao conteúdo contábil em estudo.

Nesse sentido, há múltiplas possibilidades metodológicas: estudo de caso, jogos de empresas, aplicativos e outras metodologias que despertam interesse acadêmico do discente. Serra Negra (1999) compreende que no processo de ensino-aprendizagem, estão associadas a avaliação, a pesquisa, o conhecimento e a didática. Aponta que a elaboração de artigos técnico-científicos, favorece a motivação e integração entre discente e docente. Segundo o autor, é uma “mola propulsora” para a motivação e criatividade discente. Enfatiza, ainda, que o domínio dos aspectos metodológicos pelo docente confere benefícios nas próprias aulas.

Théophilo e Iudícibus (2005) ao realizar um estudo sobre a produção científica em contabilidade no Brasil, expõe que a partir do final da década de 1990, houve uma mudança de paradigmas relacionadas à produção científica em contabilidade, ganhando maior intensidade no início da década de 2000. Em seu estudo, os autores apontam que a produção científica, ou a “geração do conhecimento científico” é processado sob quatro níveis ou polos, com aspectos particulares, mas que se articulam em um espaço dinâmico. A Figura 1 apresenta esquema paradigmático para análise dos trabalhos: espaço metodológico quadripolar nessa sistemática.

Figura 1 – Esquema paradigmático para análise dos trabalhos: espaço metodológico quadripolar



Fonte: Théophilo e Iudícibus (2005, p.3)

Vale esclarecer com base no estudo desses autores, que no polo epistemológico, são discutidos o problema e o objeto científico, observando as acepções de causalidade e validação, ou seja, a crítica da pesquisa. No polo teórico é tratado a abordagem teórica, as formas de enunciação da teoria para construção do conhecimento científico. No polo metodológico são discutidos os métodos, os “caminhos”, ou seja, as estratégias utilizadas para o estudo dos fenômenos. No polo técnico, são apresentadas as técnicas de coleta de dados e o tratamento desses dados para geração da informação pertinente ao problema de pesquisa (THEÓPHILO; IUDÍCIBUS, 2005)

Importa dizer, que os autores ao finalizar o estudo, apresentaram características diferentes a cada período. A saber, na primeira fase predominam os estudos teóricos, seguido por estudos teórico-empírico, com pesquisas teóricas e pesquisas superficiais. No terceiro período, prevalece a valorização das pesquisas empíricas com maior profundidade, ou seja, a aproximação do objeto de estudo. No entanto, constataram maior dificuldade no emprego das metodologias de estudo. Em síntese, esse estudo apontou que o processo de construção do conhecimento avança à medida que se busca maior diversidade de estratégias de pesquisa, concluindo que:

uma maior aproximação às abordagens teórico-metodológicas como concebidas na literatura, de forma a buscar uma maior consistência dos trabalhos desenvolvidos; um maior cuidado na formulação de problemas e/ou objetivos de pesquisa, elementos que, bem definidos, concorrem para a sistematização lógica dos trabalhos como um todo; um inventário mais criterioso do estágio do conhecimento acumulado sobre o assunto estudado, com vistas a contribuir para seu crescimento. (MARTINS; THEÓPHILO, 2005, p. 170)

Considerando esse campo dinâmico para o desenvolvimento do conhecimento científico, e as abordagens descritas anteriormente, acerca da avaliação, é pertinente dizer que a prática pedagógica e o processo avaliativo ocorrem de tal forma que faz-se possível a articulação dessas instâncias. Segundo Miranda *et al.* (2013, p. 76):

A pesquisa vem assumindo nas últimas décadas singular prestígio na academia. Importante salientar dois benefícios, oriundos pelos pesquisadores, decorrentes da pesquisa: (a) o desenvolvimento científico da área com benefícios à sociedade de modo geral; (b) e o uso da pesquisa como procedimento de ensino.

Segundo o Editorial do Journal Accounting Education, Ravenscroft *et al.* (2008, p.183), para uma boa pesquisa em contabilidade é exigido um rigor metodológico, seja com base na análise estatística multivariada seja com base em ferramentas de pesquisa qualitativa. O mesmo editorial aponta como desafio “a necessidade de uma considerável novidade na abordagem. (RAVENSROFT *et al.*, 2008, p.183). Ou seja, a contribuição teórica das pesquisas deve ser considerada nas produções científicas.

Nesse sentido, a pesquisa de Ferreira e Malaquias (2016) com o objetivo de analisar contribuição teórica dos trabalhos publicados em periódicos nacionais e internacionais, evidenciaram que artigos com arcabouço e metodologia de forma organizada, possuem maior probabilidade de conter contribuição teórica. Apontando a relação da quantidade de referências provenientes de periódicos, a exposição na introdução dos artigos (concatenação de ideias, relevância do tema e justificativas), e ainda que não há necessariamente maior contribuição teórica em estudos internacionais do que nos brasileiros.

3.0 MÉTODO

A complexidade que envolve a discussão do método fez surgir uma disciplina denominada metodologia científica. Pode-se dizer que trata-se do estudo dos métodos de conhecimento, ou seja, o estudo ou a explicação de um determinado problema ou fenômeno, por meio da pesquisa. Segundo Lakatos e Marconi (1991), o método científico é caracterizado pela abstração dos fenômenos naturais e sociais, e, se define pelo modo de proceder para atingir o objetivo previamente projetado. Nas palavras dos autores:

A ciência é todo um conjunto de atitudes e atividades racionais, dirigidas ao sistemático conhecimento com objetivo limitado, capaz de ser submetido à verificação [...] A ciência é um conjunto de conhecimentos racionais, certos ou prováveis, obtidos metodicamente, sistematizados e verificáveis, que fazem referência a objetos de uma mesma natureza. (LAKATOS & MARCONI, 1991,p.80).

Numa concepção aristotélica, a inquietação do homem em relação a sua existência e a relação com meio em que convive, o leva a pesquisa constante por respostas de suas dúvidas e incertezas. É nesse processo de busca, que o homem é instigado a aprender, a desenvolver um pensamento crítico. Pois, a “[...] pesquisa significa diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção”. Em síntese, trata-se da atitude do ‘aprender a aprender’, que integra “todo processo educativo e emancipatório (DEMO, 1993, p.80).

Simplificando esse entendimento, pode-se dizer que pesquisar ou construir o conhecimento científico se constitui em um conjunto de procedimentos e ações utilizadas para a solução de um problema proposto. Nesse artefato, o método fenomenológico possibilita pensar as atividades e o desenvolvimento de uma disciplina que aborda o conhecimento científico de uma forma mais reflexiva, observadora e organizada, que potencialize as práticas investigativas. Dito isto, fica claro que o saber científico não é um simples conteúdo a ser desenvolvido. Refere-se a promover o desenvolvimento acadêmico com habilidades e competências que possibilite “reflexões, práticas e reflexões sobre essas mesmas práticas, a uma análise do conhecimento e do seu processo de produção” (SIQUEIRA, 2008, p. 20).

A técnica de coleta de dados foi por meio da observação. A observação consiste no “exame minucioso que requer atenção na coleta e análise das informações, dados e evidências” (MARTINS E THEOPHILO, 2007, p. 84). Visando garantir à confiabilidade e imparcialidade dos dados e informações da observação, elaborou-se um quadro contendo as dimensões, categorias e detalhamento dos métodos de avaliação utilizado nas duas turmas. O Quadro 1 apresenta a metodologia de ensino adotada em cada turma, o qual será utilizado neste artigo, como dimensões de análise.

Quadro 1 – Dimensão, Categorias, Critérios e Detalhamento do Método da Pesquisa

Dimensão	Categoria	Critérios	Detalhamento
Avaliação da Produção Científica	Produção do conhecimento do acadêmico	Condições de aprendizado	Refletir a respeito da produção de conhecimento do acadêmico para desenvolver uma ação avaliativa mediadora.
	Autonomia do acadêmico	Desempenho discente	Perceber autonomia do acadêmico no processo de ensino aprendizagem e ampliar suas possibilidades de melhoria da formação.
	Qualidade de aprendizagem	Análise dos Trabalhos/Artigos	Verificar se o aprendizado final dos acadêmicos, considerou os aspectos epistemológico, metodológico, teórico e técnico da produção científica
	Orientação e leituras ou explicações	Desempenho discente	Favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, com novas leituras ou explicações.
	Avaliação Contínua	Interação docente e discente na avaliação	Avaliar a participação do professor e do acadêmico em todo processo de produção e avaliação como sujeitos ativos.

Diante do que é proposto na ementa da disciplina, no sexto período do curso, a turma é subdividida e cada professor fica responsável por uma subturma formada por, no máximo, dez alunos, para desenvolver a disciplina e conseqüentemente, um artigo científico. É nesse contexto que foi analisado a experiência desenvolvida pelos professores e alunos do sexto período no curso de Ciências Contábeis em Salinas, nos anos de 2013 e 2014, os quais foram denominados para fins de análise nessa pesquisa, de Ano A e Ano B, respectivamente. Em cada ano, foram observadas três subturmas, com média de sete integrantes por subturma. No Ano A, foi adotado o modelo de ensino “tradicional”, ou seja, cada professor ministrou aula, orientou as subturmas e avaliou os artigos individualmente, durante todo o semestre letivo. No Ano B, os professores desenvolveram um planejamento único, realizando três momentos em conjunto. No primeiro momento realizou-se junto à turma a sua primeira fase, por meio de seminários para apresentação das propostas de artigo de cada grupo, para todos os professores e acadêmicos, permitindo a participação e contribuição de todas as equipes discentes após a apresentação dos temas, levando-se em consideração as opiniões acadêmicas. Após essas contribuições, cada grupo retornou às orientações individuais, e após a conclusão dos artigos, foi realizado um seminário para apresentação dos resultados, considerando, também, a participação discente/docente, concluindo as etapas de avaliação da disciplina. Importa dizer, que em ambos os casos, no desenvolvimento da disciplina ocorreram orientações às subturmas, e ao final realizou-se seminário de apresentação e avaliação, conforme orientações previstas no Projeto Político Pedagógico.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Antes de adentrar na dimensão da Avaliação da produção científica em contabilidade, importa contextualizar aspectos epistemológicos sobre o objeto de observação. A disciplina de Análise da Produção Científica em Contabilidade foi introduzida no Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros, em 2011, com intuito de instigar e incentivar a iniciação científica dos acadêmicos. De acordo com a ementa, ao cursar a disciplina o acadêmico estuda os tipos e abordagens de pesquisas desenvolvidas em Contabilidade; compreende as linhas de pesquisa do curso de Ciências Contábeis; conhece as referências teóricas específicas da área abordada; elabora o projeto para produção de trabalho científico na área e finaliza a disciplina com a entrega de um artigo científico na área contábil, obedecendo a um processo de avaliação. No curso em estudo, essa é a primeira produção científica obrigatória para os acadêmicos, a qual é desenvolvida com orientações para apresentação em eventos científicos.

O primeiro item de análise da pesquisa está relacionada à **produção do conhecimento científico**, buscando verificar as condições para o aprendizado, numa reflexão acerca de uma ação avaliativa mediadora. Conforme evidencia Hoffmann (1994), buscou-se desenvolver a capacidade do aluno, por meio de novas leituras, orientações nas tarefas e até mesmo explicações enriquecedoras favorecendo a ampliação do saber.

A princípio observa-se que no Ano A, os trabalhos foram individualizados desde o início e na primeira aula a turma foi subdividida em equipes e encaminhada para cada professor orientador, o que se seguiu até o final do semestre do semestre letivo.

Em contrapartida, no Ano B a primeira aula ocorreu de forma compartilhada, em que todos os acadêmicos do período participaram juntamente com os professores. Em sequência à primeira aula, ambos os grupos foram instigados a continuarem as pesquisas e estudos para a escrita do artigo. O que se observou nesse quesito, em uma abordagem pedagógica para a construção do conhecimento científico, é que foram o problema, o objeto científico, observando as acepções de causalidade as estratégias utilizadas para estudo dos fenômenos. Notou-se que, nessa fase inicial, parte dos acadêmicos ainda não conseguem entender a importância da produção científica para sua formação profissional, bem como a sua construção. Devido o caso em estudo ser uma disciplina do curso, o interesse acadêmico muitas vezes se resume ao resultado de sua avaliação com a perspectiva de ser aprovado para o próximo período do curso. Nesse sentido, nessa primeira aula o docente tem um papel de instiga-los, apresentando temas, abordando áreas da contabilidade estudadas durante o curso ou de possível atuação profissional.

Ao observar a **autonomia do acadêmico**, percebeu-se que no processo de ensino aprendizagem do segundo grupo, Ano B, houve ampliação das possibilidades de melhoria da formação do aprendizado no qual houve integração do acadêmico no próprio desempenho, e no desempenho dos grupos do mesmo ano/turma. Considerou-se, ainda, que as diferentes temáticas e metodologias abordadas por cada grupo, a saber, centraram-se nas subáreas de contabilidade pública, contabilidade tributária, gestão do terceiro setor e ensino da contabilidade, utilizando-se como metodologia a pesquisa documental e estudo de caso.

Além disso, corrobora com a fala dos acadêmicos quando afirmaram “que o processo contribui com o aprendizado, pois ao falar para uma equipe, ativam sua percepção acerca do próprio trabalho”. Enquanto, no primeiro grupo observado, limitou-se a discussão e relação professor/acadêmico, apenas sobre a temática e metodologia, abordada no próprio estudo.

Na segunda fase o corpo discente se entrega ao trabalho de equipe, aguça a percepção do quão é importante pesquisar e contribuir para a escrita científica. Sua crítica em relação aos diversos temas de pesquisas apresentados, aos estudos realizados possibilita ampliar o seu conhecimento, dando-lhe maior segurança e confiabilidade na discussão da sua proposta de pesquisa.

As atividades de **orientações e leituras complementares** foram fundamentais em ambos nos dois os períodos de estudo. No entanto, observou-se que o método utilizado no ano de 2014, possibilitou às equipes sugestões, compartilhamento de materiais e colaboração na discussão e compreensão das ideias. Para o processo de ensino-aprendizagem esse intercâmbio de informações é considerado um aspecto importante, por integrar os sujeitos (discente) diretamente no desempenho do processo. De acordo Luckesi (2005) tal situação configura-se no conjunto de múltiplas determinações, perpassando pelas relações sócio-culturais e troca de experiências.

Na terceira fase a percepção docente é de que o poder da argumentação no trabalho científico dos membros da equipe precisa, necessariamente, ser induzido pelo professor/orientador apresentando aos membros as normas técnicas de escrita do trabalho científico. Podemos dizer que toda discussão que

envolve processo ensino-aprendizagem e os pontos refletidos nesse trabalho, remete à busca da **qualidade de aprendizagem**, o que Veiga (2005) chama de resultado do ensino, ou seja, um conhecimento novo sendo construído em um ambiente de socialização em que o acadêmico assume um papel questionador. E nesse aspecto, ao analisar os trabalhos, verificou-se que todos aqueles desenvolvidos consideraram a estrutura de um trabalho científico, apesar de que no Ano A, a qualidade das discussões foram limitadas, ou demonstraram uma “certa timidez” acadêmica ao apresentarem a discussão teórica e os dados da pesquisa, bem como as considerações finais.

Na quarta fase todas as equipes no decorrer da escrita do trabalho, começam a ter dificuldades em organizar ideias, o método e as técnicas de abordagem do assunto que se propõem discutir. Ainda que na estrutura curricular do curso, os acadêmicos tenham estudado a disciplina relacionada à metodologia, em período anterior, é na prática da escrita que surgem as dúvidas. A orientação, a discussão em equipe e as leituras de outras pesquisas, contribuem de forma preponderante para um bom resultado acadêmico.

Além disso, observou-se uma maior dificuldade dos acadêmicos em desenvolverem as etapas propostas pelo professor orientador. Nos trabalhos desenvolvidos no Ano B, percebeu-se uma certa inquietação acadêmica, visto como algo positivo devido à socialização de propostas, o nível elevado de discussão teórica o que, de certa forma, resultou em um aprendizado final com melhor qualidade dos acadêmicos, considerando os aspectos epistemológico, metodológico, teórico e técnico da produção científica. De acordo com Martins e Théophilo (2007) o epistemológico, relaciona-se à discussão do problema e objeto científico, o metodológico aos caminhos a serem seguidos para realizar o estudo, o teórico demonstrando as formas de enunciação para construção do conhecimento científico e, por fim, o aspecto técnico, referenciando a coleta e tratamento dos dados, gerando informações pertinentes ao problema de pesquisa.

Ratificando essa percepção destaca-se a opinião de um acadêmico no dia da apresentação final do trabalho:

a metodologia adotada pelos professores, possibilitou melhor compreensão do trabalho que estávamos desenvolvendo. O Seminário de avaliação da proposta do artigo no meio do semestre contribui para que as correções e adequações fossem feitas antes da finalização do trabalho. Isso para o aluno, é importante. Pois, percebermos os erros e podemos melhorar o trabalho. *Relato acadêmico*

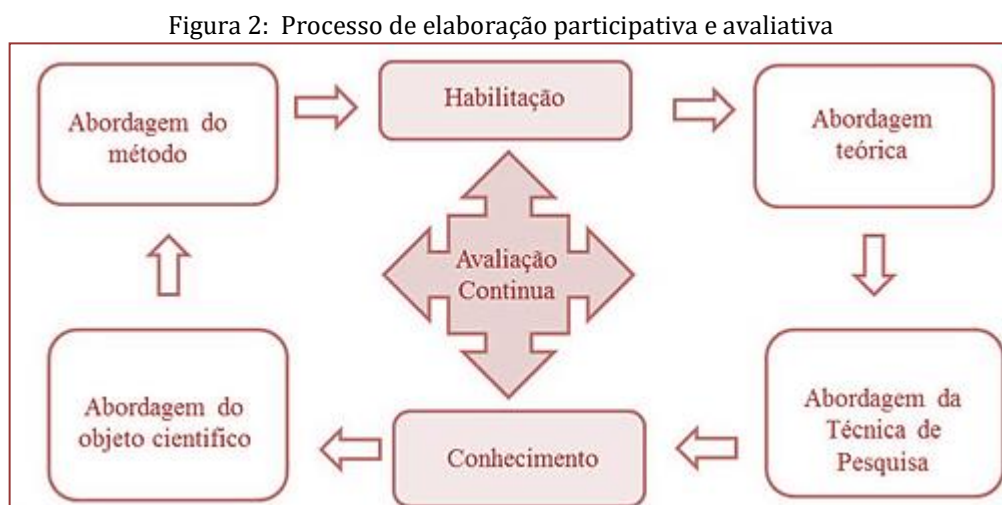
Com esse relato, passamos ao último item de observação dessa pesquisa, sobre a **avaliação contínua**, em que há interação entre o docente e discente no processo avaliativo. Destaca-se que no ano de 2013, as avaliações dos artigos foram realizadas pelos docentes no momento da entrega final. Já em 2014, o processo avaliativo ocorreu durante todo o processo de produção científica do artigo, inclusive com os acadêmicos como sujeitos ativos no processo.

No último item dessa observação-participação, percebeu-se um maior envolvimento de todos os acadêmicos com a proposta de estudo, haja vista que eles se sentiam avaliados em cada etapa do processo, ao mesmo tempo em que se integravam como “avaliadores”, quando se permitiam à crítica e à participação, em relação aos demais trabalhos desenvolvidos pelas demais equipes, do mesmo período. O que de certa forma passou a exigir do acadêmico maior envolvimento com a elaboração do artigo científico, bem como com os métodos e assuntos discutidos em cada pesquisa. O ensino-aprendizagem, por si, constitui-se em um processo dinâmico e complexo, que exige uma avaliação coerente que pondere sobre a relação existente entre os aspectos qualitativos e quantitativos, e por essa razão induz-se que a relação pedagógica e os objetivos propostos no segundo grupo possibilitaram melhor aprendizado e prática avaliativa no ensino superior. Pondera-se, ainda, que a avaliação nesse contexto, é dinâmica e de certa maneira subjetiva e quando o acadêmico é integrado como sujeito ativo no processo de avaliação, essa assume um papel formativo no Ensino Superior, especialmente na Ciência Contábil.

5. PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Sem a intenção de esgotar a discussão, propõe-se a partir desse estudo uma nova abordagem para a produção científica em contabilidade no curso de graduação, para que possa assumir etapas que propiciem essa interação docente e discente, desde a concepção da proposta de pesquisa à conclusão do estudo. Todavia, incluindo nesse processo de avaliação contínua, integrada a participação dos pesquisadores docentes e discentes.

Nesse sentido, a partir do estudo realizado e considerando os quatro polos²³ demonstrados por Théophilo e Iudícibus (2005), apresenta-se um diagrama, constituído pelas abordagens em cada etapa para construção do conhecimento científico em contabilidade, articulado no processo de elaboração participativa e avaliativa, conforme pode ser observado na Figura 2.



Fonte: elaboração adaptada de Théophilo e Iudícibus (2005)

A elaboração de trabalhos científicos na academia nos cursos de graduação, especialmente, como a que propõe o desenvolvimento da disciplina de Análise da Produção Científica em Contabilidade, perpassa por etapas que pode ser a primeira experiência de produção científica do discente na graduação. Nesse sentido, é importante delimitar e esclarecer cada fase de forma a motivar e alicerçar uma visão crítica e baseada no conhecimento, ainda que, necessariamente, não se possa afirmar que há uma sequência lógica a ser seguida pelo pesquisador, conforme menciona Martins e Théophilo (2007).

A produção científica, de certo modo, deve tornar-se prazerosa, despertar a consciência de pesquisador, observador dos fenômenos e processos nela inerente. Assim, não se pode dizer que o conhecimento gerado a partir de uma pesquisa ou artigo tenha fim em si mesmo, com entrega ou mesmo a sua publicação em eventos científicos ou periódicos. À vista disso, pode-se dizer que a produção científica se inicia na fase da abordagem do objeto científico. A luz dos autores, é, portanto, quando o discente é instigado a problematizar, identificar as causas, escolher o assunto a desenvolver. Nessa etapa, é importante que os docentes despertem no acadêmico a motivação buscando nas suas experiências pessoais e profissionais, a escolha do tema, que deverá ser trazido para o espaço compartilhado da discussão acadêmica, onde os membros das outras equipes possam participar do processo, expressando as suas opiniões à respeito dos temas apresentados e discutidos e, posteriormente, seguindo para seus estudos individuais ou em grupo. No caso da contabilidade, as experiências surgem dos problemas enfrentados nas empresas, da contabilização dos fatos contábeis frente as mudanças de legislação ou das normas contábeis, dentre outras.

A segunda fase, a abordagem metodológica o discente definirá os caminhos 'lógicos' para sua pesquisa, a forma de se fazer, de maneira clara. Martins e Théophilo (2007, p.38) diz que "o método científico, nem mais nem menos, senão a maneira de se construir uma boa ciência". Talvez, pode-se arriscar a dizer que o método se constrói junto com a pesquisa. Contudo, na produção inicial, na visão discente, torna-se um desafio, o que o leva na maioria das vezes a se basear em estudos anteriores, para sua própria construção. O que foi evidenciado no desenvolvimento dos estudos na disciplina em ambos os anos de observação.

Após essa etapa, talvez esteja a principal contribuição desse trabalho em termos do processo de elaboração do trabalho científico. A inclusão de uma etapa de habilitação da pesquisa, um momento em que a proposta de pesquisa é apresentada aos docentes e discentes. A ideia é que nessa etapa, além dos professores, os discentes no mesmo nível (ou na mesma turma), sejam instigados a participarem ativamente na apresentação e nas críticas às propostas de pesquisas uns dos outros, da avaliação das

²³ Para aprofundar sobre a configuração do modelo quadripolar sobre a prática científica ver Martins e Théophilo (2007, 2016).

propostas de estudo. É a fase onde as contribuições e as dúvidas do processo de elaboração de um artigo, podem ser debatidas coletivamente. As experiências relatadas nessa pesquisa evidenciaram que a inclusão dessa etapa naquele período, possibilitou maior envolvimento e motivação aos discentes, bem como a melhor qualidade dos trabalhos por eles desenvolvidos. Sendo observado, nas falas dos próprios acadêmicos que ao contribuir com outro trabalho, possibilitou um novo olhar sobre o próprio trabalho em desenvolvimento.

Na terceira fase, a construção da abordagem teórica que, constitui-se numa fase de busca de sustentação do que se pretende investigar. De forma a relacionar o conjunto de definições e proposições que possibilite a leitura dos fatos e fenômenos, conforme Martins e Théophilo (2007). Um período de aprofundamento do discente acerca das teorias, de aproveitamento e ampliação do conhecimento adquirido ao longo do curso, que nessa fase se consolida em forma de “produto”, resultado da reflexão e da escrita. Na prática, observou-se um compartilhamento de materiais de pesquisa, de referências bibliográficas, quando se percebia que em algum momento, esses poderiam trazer contribuições aos trabalhos de outro equipe.

Na penúltima fase a abordagem técnica que, engloba a estratégia da pesquisa, a coleta e análise dos dados. Onde com base na teoria, ora construída, o discente pesquisador analisa seus dados e traz sua contribuição à produção científica. Também, é a etapa em que o trabalho passa por revisão, verificação dos resultados em relação ao problema e aos objetivos propostos no estudo. Na observação-participante, verificou-se uma fase de certo isolamento das equipes discentes, houve uma dedicação mais aguçada sobre os objetos de estudos, às considerações, às análises e às contribuições do estudo para a academia.

E, por fim, a última etapa, que trata-se da pesquisa finalizada. O conhecimento foi ampliado, agora com base empírica. Também, é a fase da avaliação final, que nessa participação integrada discente/discente, discente/docente e docente/docente, o trabalho volta ao centro da discussão e da crítica, com apresentação dos resultados. Agora de forma mais robusta, o trabalho se consolida com a participação de todos os envolvidos. Possibilitando que as diferentes temáticas e metodologias trabalhadas em cada pesquisa, sejam compartilhadas, gerando além dos resultados das pesquisas a ampliação do conhecimento coletivo reforçando, por exemplo, a quem pesquisou sobre contabilidade pública, reforçar o seu conhecimento sobre outras áreas como, contabilidade tributária, contabilidade do terceiro setor e ensino da contabilidade, assim como, quem pesquisou sobre outras áreas, também reforça seu conhecimento. Também nessa fase, outros temas de estudos podem ser instigados, sugeridos para pesquisa futuras em continuidade a pesquisa realizada. Ao experimentar a pesquisa, o acadêmico pesquisador arraiga no conhecimento científico contábil. Observando, nessa fase, o surgimento de novos objetos científicos que serão problematizados e estudados em outras pesquisas, dando início ao um novo processo de elaboração e produção científica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação vislumbra um significado amplo, em que os agentes, alunos e professores, assumem um papel preponderante em sua prática, levando-se em consideração as especificidades de cada um, possibilitando usá-la como mecanismo de construção da autonomia e da inclusão.

Como resultado da pesquisa, fica proposto o novo método a ser aplicado na produção do conhecimento científico constituído pelas abordagens de etapa do processo do conhecimento científico, articulado no processo de elaboração participativa e avaliativa do ensino contábil, por meio da disciplina de análise de produção científica aplicada a contabilidade, com ênfase na relação professor/acadêmico, propiciando maior interação entre eles, desde concepção da proposta de pesquisa à sua conclusão e com isso percebe que os objetivos propostos neste trabalho foram alcançados.

Essa proposta, longe de preencher as lacunas de um processo avaliativo de uma disciplina de produção científica, traz como principal contribuição o fato de que o planejamento e a organização de etapas para a iniciação na produção acadêmica, com integração discente/docente, pode possibilitar melhores resultados nas avaliações da aprendizagem. Para isso, as avaliações intermediárias durante o processo mostraram-se positivamente para os docentes e discentes envolvidos na pesquisa.

Entende-se que no curso de graduação, ainda que não haja um nível de exigência semelhante, o processo de desenvolvimento, conforme evidenciado nesta pesquisa, possibilita melhor aprendizado ao acadêmico. Dizendo em outras palavras, essa nova abordagem permite que o ato de avaliar envolva a todos os atores envolvidos, ou seja, “retira dos ombros” do professor/orientador e do orientando, a visão interna de quem já está envolvido com o trabalho de sua autoria, e abre espaço para a contribuição externa dos demais

envolvidos no processo, ainda que indiretamente, elevando o nível de criticidade e capacidade de desenvolvimento acadêmico.

Nesse aspecto, o processo de ensino e avaliação adotado durante este estudo, insere o acadêmico como protagonista de sua avaliação, propiciando um processo formador na qual a construção da autonomia integra e articula o papel do professor e do acadêmico. Além disso, possibilitou uma visão crítica acerca do desenvolvimento pelos próprios acadêmicos e uma certa “co-participação” em todas as etapas das produções científicas realizados na equipe.

Ainda que este estudo tenha como objeto a produção científica em contabilidade, nada obsta que a metodologia proposta seja utilizada e testada a sua aplicabilidade em áreas afins, ou até mesmo em outras áreas de formação. Na perspectiva de continuidade a essa discussão, sugere-se que novos estudos sejam realizados, buscando aprofundar sobre o processo avaliativo na produção científica em contabilidade.

REFERÊNCIAS

- [1] CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU: V. M (org.). A didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 12-22.
- [2] CHAVES, Sandramara M. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: MOROSINI, M. (Org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Editora Plano, 2001.
- [3] _____. A avaliação da aprendizagem do ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. São Paulo: FEUSP. Tese de doutorado, 2003.
- [4] CALDEIRA, A. C. M. Avaliação da aprendizagem em meios digitais: novos contextos. Abril de 2004. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/033-TC-A4.htm>>. Acesso em 06 dez. 2011.
- [5] DÍAZ, F. O processo de ensino aprendizagem e seus transtornos. Salvador: EdUFBA, 2011.
- [6] FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- [7] THEOPHILO, Carlos Renato. IUDICIBUS, Sergio. Uma Análise Crítico-Epistemológica da Produção Científica em Contabilidade no Brasil. Revista UnB Contábil – UnB, Brasília, vol. 8, no 2, Jul/ Dez – 2005.
- [8] HOFFMANN, Jussara Maria L. Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 32 ed. Porto Alegre: Mediação. 2003.
- [9] _____. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Série Idéias n. 22, São Paulo: FDE, 1994. p. 51-59. Disponível em <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf>. Acesso em 6 dez. 2011.
- [10] LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 3.ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1991.
- [11] LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994
- [12] LUCKESI. Carlos Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- [13] _____. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (org.). A didática em questão. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- [14] MARION, José Carlos. O Ensino da Contabilidade. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- [15] MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas. 2. ed. – São Paulo: Atlas, 2009.
- [16] MENDES, Orlenir. Avaliação Formativa no Ensino Superior: Reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.) Currículo e avaliação na Educação Superior. São Paulo: Junqueira e Marin, 2005, p. 175-197.
- [17] MIRANDA, N. A. ; SILVA, DD ; SIMON, F.O. ; VERASZTO, E.V. . Avaliação da aprendizagem na óptica discente: um estudo com alunos de pedagogia. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 1, p. 1-8, 2006. Disponível em <seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/426/306>. Acesso em 8 jan. 2012.
- [18] MIRANDA, G. J.; SANTOS, L. A.A.; CASA NOVA, S. P. C.; CORNACCHIONE JUNIOR, E.B. A Pesquisa em Educação Contábil: Produção Científica e Preferências de Doutores no Período de 2005 a 2009. Revista Contabilidade & Finanças, v. 24, n. 61, p. 75 - 88, 2013.

- [19] MOURA, A. C. S. Um estudo sobre a avaliação da aprendizagem em curso de graduação da Universidade Estadual de Londrina. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas: PUC, Campinas, 2007.
- [20] MOURA, A. C. S. e BALZAN, N. C. Avaliação da aprendizagem: lembrando alguns aspectos relevantes. MATHESIS: Revista de Educação / Faculdade de Jandaia do Sul. V.1 (1), 2000. Jandaia do Sul: FAFIJAN, 2008. Disponível em: < http://www.fafijan.br/mathesis/numeros/mathesis_v_8_2.pdf>. Acesso em 7 jan. 2012.
- [21] PELEIAS, I. R.; SILVA, G. P.; SEGRETI, J. B.; CHIOROTTO, A. R. (2007): Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. Revista Contabilidade & Finanças, Edição 30 anos de Doutorado, São Paulo, v. 18, p. 19-32, jun.
- [22] TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 31-55.
- [23] RAVENSCROFT, S. P; REBELE, J.E.; PIERRE, K. ST.; WILSON, R.M.S. The importance of accounting education research. Journal Accounting Education. v.26, 180-187. 2008. Editorial.
- [24] SORDI, M. R. L. A avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I. P.A.; CASTANHO, M. E. L. M (org.). A pedagogia universitária: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2002.
- [25] VEIGA, I. Aula universitária e inovação. In: Veiga, I. Pedagogia universitária: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000, p. 161-192.

Capítulo 12

O Team-Based Learning no processo de ensino aprendizagem em cursos na área da saúde

Juliana Ollé Mendes

Maria Rosa Machado Prado

Resumo: O ensino nos cursos da área da saúde apresentam peculiaridades específicas para a formação dos futuros profissionais desta área, entretanto é possível utilizar metodologias ativas para o ensino aprendizagem e também trabalhar a avaliação dentro do mesmo processo, tornando o ensino algo dinâmico no qual o estudante passa a ser o protagonista do seu aprendizado. O Team-Based Learning é uma metodologia que se adequa muito bem nos cursos da área da saúde, pois permite ao estudante adquirir conhecimentos de forma ativa, reflexiva e crítica integrando os conteúdos e também propiciando a avaliação dentro do processo. Observa-se que o uso desta metodologia aproxima os docentes e os estudantes favorecendo a aquisição de conhecimentos permitindo que sejam realizadas avaliações individuais e em equipe e o uso de feedback promovendo a consolidação dos conteúdos trabalhados. O presente capítulo traz uma revisão sobre o uso do Team-Based Learning nos cursos da área da saúde como metodologia de ensino e de avaliação, demonstrando que é possível trabalhar o processo de ensino aprendizagem centrado no estudante.

Palavras-Chave: *Team-Based Learning, Ensino, Avaliação.*

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se tem discutido sobre metodologias de ensino e formas de avaliação, pois com as mudanças nas Diretrizes Curriculares de vários cursos superiores principalmente na área da saúde, estas passam a valorizar o ensino por competência, possibilitando explorar diferentes metodologias para o ensino-aprendizagem. E a partir do momento que estas mudanças se fazem presentes nas matrizes curriculares, com o intuito de formar profissionais da saúde mais críticos, reflexivos e atuantes na realidade da sociedade em que se encontram, propiciam o uso de diferentes instrumentos de avaliação permitindo que o docente avalie o processo de aprendizagem do estudante como um todo e não somente conhecimentos pontuais.

As metodologias ativas estimulam a autoaprendizagem e permitem que o estudante deixe de ser passivo para exercer uma ação ativa. Dentre os elementos que compõem as metodologias ativas devem-se considerar, conceitualmente, dois atores: o professor, que deixa de ter a função de proferir ou de ensinar, restando-lhe a tarefa de facilitar o processo de aquisição do conhecimento; e o estudante, que passa a ter postura de protagonista e dinamismo no contexto do ensino aprendizagem. Tudo isto para deixar claro o ambiente ativo, dinâmico e construtivo que pode influenciar positivamente a percepção de educadores e educandos (FARIAS, MARTIN e CRISTO., 2015).

É possível citarmos inúmeras metodologias ativas, que atrelam o ensino e a avaliação, dentre elas o *Team-Based Learning* (TBL) ou Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE). O princípio do TBL é a aprendizagem simultânea de equipes, com base em discussões de situações problemas e *feedback* imediato. Além disso, estimula a curiosidade do estudante a partir da compreensão dos objetivos propostos, e não somente da memorização ou transferência de conhecimentos (BOLELLA et al., 2014). Uma característica dessa metodologia é a aprendizagem baseada no diálogo e na interação entre os estudantes, o que contempla as habilidades de comunicação e trabalho colaborativo em equipes, que será necessária ao futuro profissional. O método utiliza uma estratégia instrucional que estimula o estudante a desenvolver, processar e maximizar a discussão intelectual e a dinâmica de equipe, ou seja, sua fundamentação teórica é baseada no construtivismo e na resolução de problemas permitindo discussões sobre o assunto abordado, avaliações e feedback (HYRNCHAK e BATTY, 2012). O TBL pode ser utilizado em avaliações diagnósticas, somativas e formativas, levando em conta que o estudante terá responsabilidades individuais e em equipe, com o objetivo de reforçar a construção da aprendizagem.

O presente capítulo aborda o *Team-Based Learning*, com o intuito de apresentar esta metodologia para o ensino e avaliação nos cursos da área da saúde, além de reafirmar a importância do ensino centralizado no estudante.

2. APRENDIZAGEM BASEADA EM EQUIPES – TEAM-BASED LEARNING (TBL)

A educação no ensino superior demanda que docentes estejam familiarizados (ou se familiarizem) com técnicas e métodos de ensino que o coloquem como facilitador e orientador do processo, e o estudante como protagonista. Tais metodologias devem, de forma concreta, propor desafios a serem superados pelos estudantes, desafios estes articulados às competências que precisam ser desenvolvidas ao longo da formação.

No que tange à formação superior na área da saúde, é preciso inovar as metodologias utilizadas, considerando a complexidade da atuação destes profissionais, cuja tomada de decisão tem o objetivo maior de promover a melhoria da qualidade de vida de indivíduos e comunidades. Neste sentido, as técnicas de ensino devem levar o estudante à reflexão acerca de sua prática profissional, propiciar o desenvolvimento das competências, tanto gerais quanto específicas, e permitir o raciocínio sobre os diversos contextos que envolvem a atenção em saúde. Espera-se do profissional de saúde a competência de análise e de julgamento crítico, a habilidade para solucionar problemas e o trabalho em equipes interdisciplinares. Considerando ainda que o contexto de atuação após sua formação será repleto de incertezas e complicações, e que a partir deste cenário, será fundamental que tenha a capacidade de buscar o conhecimento individualmente.

Desta forma, aponta-se o *Team-Based Learning* (TBL) como uma das estratégias eficazes na resposta a tais necessidades no ensino nas ciências da saúde, por se tratar de uma ferramenta educacional que possibilita ao estudante uma aprendizagem ativa, coloca o docente como facilitador e mediador, podendo ser aplicada a grandes turmas, organizadas em pequenos grupos, porém com número reduzido de docentes (OLIVEIRA et al., 2018; BOTTURA, 2018; GONÇALVES et al., 2018).

Antes de adentrarmos no funcionamento e organização desta estratégia de ensino é relevante citar suas origens. Difundida no ano de 2001 pelo governo dos Estados Unidos, ao financiar docentes da área da saúde para que estes aplicassem metodologias diversificadas e ativas em suas aulas, esta estratégia foi idealizada na década de 1970 pelo psicólogo Larry Michaelsen com o intuito de incrementar o processo de ensino e aprendizagem e propiciar o desenvolvimento de habilidades e trabalho em equipes, promovendo a aprendizagem colaborativa, por meio de recursos como gestão de equipes de aprendizagem, uso de tarefas que previam a organização e implementação de conceitos, *feedback* constante pelo docente e ainda, a autoavaliação e a avaliação interpares (BOTTURA, 2018; OLIVEIRA et al., 2018; GÖKTEPE et al., 2018).

O psicólogo desenvolveu o TBL a partir de sua experiência em sala de aula com o curso de administração, ao aplicar a abordagem de ensino sócrático, baseada em discussão de casos para a solução dos problemas relacionados. Como suas turmas haviam passado a um número considerável de estudantes, surgiram dois grandes desafios que foram o envolvimento de grandes turmas na solução eficaz de problemas, e fornecer aos aprendizes, razões para se prepararem previamente para o momento de sala de aula (GÖKTEPE et al., 2018; BOTTURA, 2018; KRUG et al., 2016).

Considerando a forma como se estrutura, esta estratégia tem como fundamentação o Construtivismo, a partir da premissa de que o docente passa de transmissor a facilitador e mediador do processo de ensino aprendizagem e o estudante passa a ser o protagonista (GÖKTEPE et al., 2018; BARBIERO et al., 2017; BOLLELA et al., 2014); a Aprendizagem Significativa, pois ao longo das etapas, são evocados os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do assunto estudado (BOLLELA et al., 2014; BARBIERO et al., 2017) e também a Metodologia da Problematização quando instiga o estudante a analisar e pensar sobre uma determinada realidade (BARBIERO et al., 2017).

A ideia central da estratégia TBL é que os estudantes sejam ativos, por meio dos estudos prévios, do diálogo e da interação com os demais colegas, incorporando habilidades de comunicação e a aprendizagem colaborativa, permitindo um formato de aprendizagem mais heterogêneo e coletivo, levando à reflexão sobre a sua prática, e assim, à mudança dos conceitos e raciocínios precedentes (OLIVEIRA, ARAÚJO e VEIT, 2016; BOTTURA, 2018; CUNHA, RAMSDORF e BRAGATO, 2019; BOLLELA et al., 2014). Permite ainda, a integração da teoria com a prática por intermédio dos trabalhos desenvolvidos em equipe, a reflexão do estudante a respeito de seu processo de ensino, levando à transformação de sua realidade, e ainda a utilização de conceitos e processos apreendidos nos momentos de estudo individual, como também em equipe (PARK, SALIHOGLU-YENER e FAZIO, 2018; GONÇALVES et al., 2018; MARQUES et al., 2017).

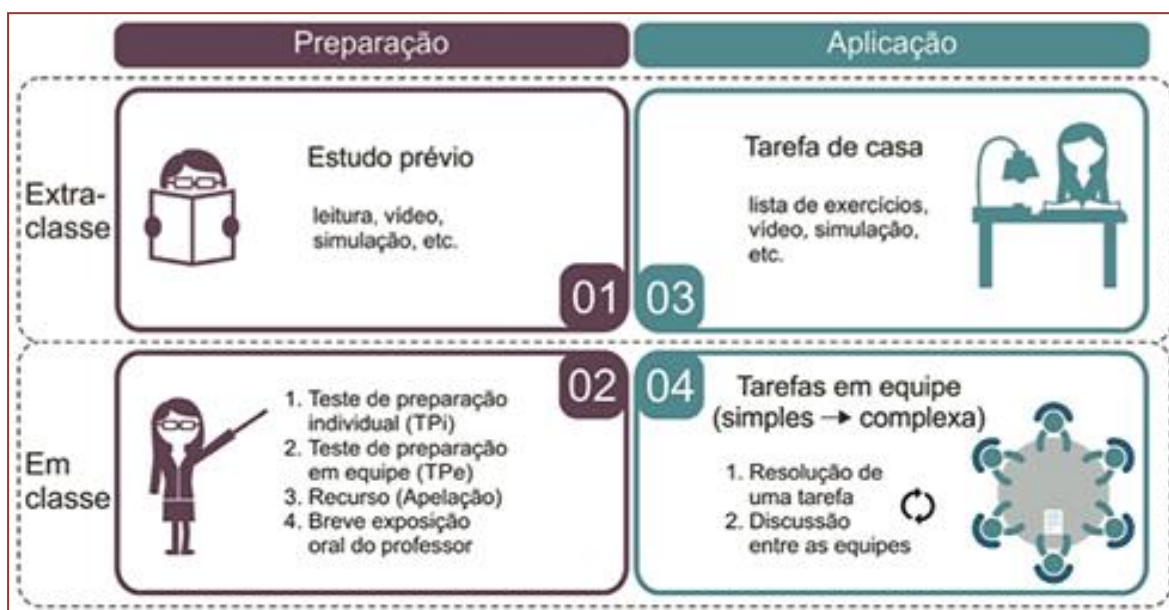
Destaca-se a importância de que o docente conheça, minimamente, a estratégia TBL, entenda seu funcionamento, impactando diretamente na confiança dos estudantes quanto à técnica utilizada e ao próprio docente. Ainda, indica-se o preparo prévio quanto à estruturação do plano de ensino, delimitação dos objetivos educacionais a serem alcançados, definição dos temas a serem trabalhados, os materiais a serem consultados (vídeos, textos, *podcasts*, entre outros), e os recursos que serão utilizados em cada etapa, bem como os formatos de avaliação (BOTTURA et al., 2018; KRUG et al., 2016).

Vale ressaltar que para a adesão dos estudantes ao TBL, assim como a qualquer nova técnica de ensino, e para a obtenção do maior número de resultados positivos com seu uso, cabe ao docente firmar um “contrato pedagógico” com a turma, explicando como a estratégia funcionará, o tempo de duração, quais etapas a compõem, e como será o processo avaliativo ao final. Nesta ocasião, o docente deve organizar as equipes - indica-se que sejam de 5 a 7 integrantes (BOLLELA et al., 2014; BARDINI e SPALDING, 2017; OLIVEIRA et al., 2018; KRUG et al., 2016), podendo chegar a 10 (GÖKTEPE et al., 2018), as quais são dispostas de forma heterogênea quanto aos vínculos existentes entre os estudantes, ao conhecimento, experiências pessoais, interesses, para que desta forma, surjam grupos com níveis semelhantes de interatividade, porém diversificados (OLIVEIRA et al., 2018; BOTTURA, 2018; OLIVEIRA, ARAÚJO e VEIT, 2016; BOLLELA et al., 2014).

A implementação do TBL se dá em quatro etapas, sendo: 1. Preparação Individual, 2. Avaliação de Garantia de Preparo (*Readiness Assurance Test – RAT*), 3. Aplicação de Conceitos, e por fim, 4. Autoavaliação e Avaliação Interpares (OLIVEIRA et al., 2018; PARMELEE et al., 2012; GÖKTEPE et al., 2018). A segunda e terceira etapas da estratégia se estendem em outros passos intermediários. A segunda etapa – “Avaliação de Garantia de Preparo”, é desenvolvida por meio de quatro fases: 1. Teste de Garantia do Preparo Individual (*Individual Readiness Assurance Test – iRAT*); 2. Garantia do Preparo em Grupo (*Group Readiness Assurance Test – gRAT*); 3.

Apelação (*Appeal*); 4. *Feedback*. A terceira etapa – “Aplicação de Conceitos”, consiste na utilização dos princípios básicos, pela estrutura dos “4S” (*Significant, Same, Specific, Simultaneous*) – 1) Problema Significativo (*Significant Problem*); 2) Escolha Específica (*Specific Choice*); 3) Mesmo Problema (*Same Problem*); e, 4) Relatos Simultâneos (*Simultaneously Report*) (OLIVEIRA et al., 2018; PARMELEE et al., 2012). Cada uma das etapas e fases intermediárias serão apresentadas na sequência (Figura 1).

Figura 1 – Representação das Quatro Etapas do *Team-Based Learning* (TBL).



Fonte: Oliveira, Araújo e Veit (2016, p.11)

A primeira etapa da estratégia, “Preparação Individual”, consiste na disponibilização de material pelo docente (textos, vídeoaulas, filmes, livros, simulações, vídeoconferências, dentre outros) com antecedência de 48 horas a uma semana, relacionado ao tema, para estudo prévio dos estudantes. Pode ser acompanhado, ainda, de roteiro e dos objetivos de aprendizagem, e também da indicação de materiais que poderão ser usados na sala de aula. É fundamental que o estudante se dedique a esta etapa pré-classe, caso contrário não conseguirá realizar a avaliação individual (Teste de Garantia do Preparo Individual - *Individual Readiness Assurance Test* - *iRAT*) e tampouco contribuir de forma efetiva na discussão da avaliação em grupo (Garantia do Preparo em Grupo - *Group Readiness Assurance Test* - *gRAT*). Esta etapa terá sua duração relacionada ao tempo anterior de disponibilização dos materiais pelo docente, e também, ao tempo dedicado pelo estudante no contato com estes materiais (OLIVEIRA et al., 2018; PARMELEE et al., 2012; BOTTURA, 2018; OLIVEIRA, ARAÚJO e VEIT, 2016; BOLLELA et al., 2014; KRUG et al., 2016).

A segunda etapa do TBL, “Avaliação da Garantia de Preparo”, acontece na sala de aula, porém ainda faz parte do momento de preparo para a efetivação em si da estratégia de ensino, ou seja, a reflexão acerca do tema e discussões nos grupos. Esta etapa tem o intuito de avaliar, e de certa forma garantir, se o estudante se preparou de forma adequada para os testes, tanto individualmente quanto nas equipes. Este mecanismo busca a garantia de responsabilidade, com seu aprendizado e com o bom desempenho de seus colegas de equipe. Como citado anteriormente, esta etapa ainda se estende por 4 fases intermediárias (Quadro 1). Sua duração pode variar de 30 a 60 minutos, ou 45 a 75 minutos (OLIVEIRA et al., 2018; PARMELEE et al., 2012; BOLLELA et al., 2014; GÖKTEPE et al., 2018; KRUG et al., 2016).

Quadro 1 – Fases Intermediárias aplicadas na etapa de “Avaliação de Garantia de Preparo” do TBL.

1. Teste de Garantia do Preparo Individual (<i>Individual Readiness Assurance Test – iRAT</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Duração de 10 a 15 minutos - Estudante responde, sem consulta a materiais didáticos ou bibliográficos - Contém de 10 a 20 questões de múltipla escolha (quatro alternativas) - Contempla conceitos relevantes do estudo prévio - Preenchimento de gabarito individual
2. Teste de Garantia de Preparo do Grupo (<i>Group Readiness Assurance Test – gRAT</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Duração de 35 a 45 minutos - Agora nas equipes, resolução do mesmo teste aplicado individualmente - Discussão, com defesa de suas opiniões e argumentações - Consenso da resposta pela equipe - Preenchimento de gabarito, para <i>feedback</i> imediato
3. Apelação (<i>Appeal</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Duração de 10 a 20 minutos - Oportunidade de apelação - Casos de discordância da equipe com o docente, referente à resposta indicada como correta - Questionamento formal, por escrito - Embasamento com indicação de referências e evidências científicas - Sugestões de melhorias - Proposição de resposta correta pela equipe - Sustentação da argumentação - Deve ser entregue ao docente
4. <i>Feedback</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Duração depende da necessidade da turma e de cada equipe - Docente faz a devolutiva, com comentários ao gabarito - Deve ser constante - Podem ocorrer breves exposições dialogadas sobre o tema de estudo - Deve-se consolidar os conceitos abordados e discutidos até o momento - Garante aplicação efetiva dos conceitos nas próximas etapas da estratégia

FONTE: Oliveira et al. (2018), Parmelee et al. (2012), Bollela et al. (2014), Krug et al. (2016).

A terceira etapa, “Aplicação de Conceitos”, compreende na utilização dos conceitos apreendidos até então, por meio de testes de múltipla escolha, que levem ao raciocínio e solução de problemas, como também através de casos clínicos (no caso de estudantes da área da saúde), discussão de cenários/problemas encontrados na prática profissional, a serem desenvolvidos nas equipes. As atividades efetivadas nesta etapa devem oportunizar às equipes, a aplicação dos conhecimentos apreendidos, sendo os estudantes desafiados a interpretar, fazerem inferências, análise ou síntese. Considera-se a etapa mais importante da estratégia para alicerçar o conhecimento, e por esta razão, tem duração mais longa, cerca de uma a quatro horas. Na execução desta etapa é fundamental que o docente utilize os quatro princípios básicos da aplicação de conceitos (Quadro 2) (OLIVEIRA et al., 2018; BOLLELA et al., 2014; KRUG et al., 2016).

Quadro 2 – Princípios Básicos da Aplicação de Conceitos, pela Estrutura do “4S” do TBL.

1. Problema Significativo (<i>Significant Problem</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Problema deve ser baseado na realidade da prática profissional - Deve levar à interpretação, inferência e análise da situação-problema - Problema deve ser relevante, autêntico - Pode ter relação a aspectos fundamentais a serem discutidos em níveis mais complexos da formação
2. Escolha Específica (<i>Specific Choice</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - O problema deverá suscitar uma escolha específica de solução - Facilidade na apresentação da escolha às demais equipes - As alternativas devem ser claras e objetivas - Registro em documento breve
3. Mesmo Problema (<i>Same Problem</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - O caso/problema a ser discutido deve ser igual para todas as equipes - Propiciar discussão entre as equipes - Oportunizar diferentes olhares acerca da mesma realidade/situação
4. Relatos Simultâneos (<i>Simultaneously Report</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - A apresentação dos resultados obtidos, ou das soluções formuladas, deve se dar simultaneamente - Esta estratégia inibe que as outras equipes, que não estejam apresentando, façam uso dos argumentos da equipe que está expondo - Instiga à defesa de suas escolhas pelas equipes, com base em argumentações fundamentadas

FONTE: Oliveira et al. (2018), Parmelee et al. (2012), Krug et al. (2016).

A quarta, e última, etapa da estratégia de ensino Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE), configura-se na “Autoavaliação e Avaliação Interpares”, e sua efetivação é fundamental para que o docente consiga levantar o cumprimento ou não dos objetivos da disciplina pelos estudantes, e também, quais destes se prepararam de forma adequada no momento que antecede a sala de aula (etapa 1 da estratégia), além de propiciar mudanças na visão de si mesmo, por parte do estudante, uma vez que a avaliação por outro colega tende a desenvolver impressões mais claras de suas habilidades, da colaboração em grupo e comunicação (OLIVEIRA et al., 2018; PARMELEE et al., 2012; GÖKTEPE et al., 2018; KRUG et al., 2016).

A estruturação e desenvolvimento do TBL segue o formato de Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*), uma vez que a primeira etapa, “Preparação Individual”, exige que o estudante se aprofunde no assunto, antes da discussão em sala com colegas e docentes, por meio de estudo individual (momento pré-aula), seguindo materiais indicados, ou que tenham feito parte de sua própria busca, tais como vídeos (indicados ou criados pelo docente), capítulos de livros, artigos científicos, questionários ou roteiros de estudo, que tem o intuito de direcionar o estudante acerca do conteúdo abordado. Ao “inverter a sala de aula” o docente oportuniza ao estudante o desenvolvimento de processos cognitivos de ordem inferior (aquisição de conhecimento e apreensão por meio do preparo individual), para que no momento em sala de aula, juntamente à colegas e docente, em um ambiente de aprendizagem colaborativa, seja capaz de executar processos cognitivos mais complexos, de ordem superior, como a aplicação de conceitos e conhecimento, interpretação, inferência, análise, síntese e avaliação. (SILVA, MAZZO e PEREIRA JÚNIOR, 2018; OLIVEIRA, ARAÚJO e VEIT, 2016)

Quanto a aplicabilidade do TBL no Ensino Superior em Saúde, há uma certa “tradição”, se assim podemos dizer, no uso desta estratégia em cursos de ensino superior em saúde. Isto se deve ao fato de que após o financiamento de um grupo de docentes, pelo governo dos Estados Unidos, em 2001, foram organizadas capacitações e oficinas de desenvolvimento para docentes, resultando na implementação simultânea em diversos cursos da saúde em escolas norte-americanas, e na disseminação da estratégia na formação de profissionais de saúde (BOTTURA, 2018; KRUG et al., 2016). Assim, apresentaremos alguns estudos desenvolvidos nessa área, como exemplo da aplicação do TBL nos cursos de saúde.

No estudo com estudantes de pós-graduação, Residência em Pediatria, Volerman e Poeppelman (2019) avaliaram os ganhos em conhecimento e a satisfação dos residentes quanto ao uso do TBL, durante uma conferência. Os resultados mostraram uma grande satisfação com a estratégia, além de maior engajamento com a aprendizagem, quando comparado ao modelo tradicional de aulas. Em outro estudo, Cunha, Ramsdorf e Bragato (2019), relataram o uso do TBL como processo avaliativo na disciplina de Interação Ensino-Serviço na Comunidade, com estudantes de Medicina. A pesquisa trouxe como resultados uma maior interação estudantes-estudantes, estudantes-docentes, e ainda a melhoria nos processos colaborativos durante o desenvolvimento da estratégia, despertando interesse da turma, o que resultou na redução do estresse com relação ao processo avaliativo, comparado ao modelo tradicional.

Em um relato de experiência Oliveira et al. (2018), descreveram o processo de planejamento, implantação e desenvolvimento do TBL nos conteúdos de Políticas de Atenção à Saúde do Homem, Política de Atenção à Saúde da Mulher, Rede Cegonha, Infecções Sexualmente Transmissíveis e Direitos Sexuais e Reprodutivos, com 38 estudantes do 3º período do curso de Medicina da cidade de Pinheiros, no Estado do Maranhão, vinculado ao Programa Mais Médicos do Ministério da Educação brasileiro (MEC). As aulas expositivas destes conteúdos foram substituídas pela Aprendizagem Baseada em Equipes. Como resultados a pesquisa apresentou uma maior articulação dos conhecimentos teóricos abordados, à prática, considerando a realidade regional. Ainda, os pesquisadores perceberam a aprendizagem colaborativa (estudante-estudante, estudante-docente), o desenvolvimento na habilidade de comunicação e argumentação.

Uma Revisão Sistemática com Meta-Análise, seguindo o Protocolo da Cochrane, desenvolvida por Lang et al. (2019), analisou 12 artigos científicos que abordavam a performance de estudantes chineses de Farmácia submetidos ao uso do TBL, em comparação a estudantes do mesmo curso que receberam aulas expositivas (*Lecture-based Learning - LBL*) no modelo tradicional de ensino. Os artigos analisados indicaram ganhos no processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Farmácia na China na última década, corroborando assim, a eficácia da estratégia TBL no ensino superior. Os resultados mostraram aceitação dos estudantes quanto à técnica de ensino ativa, melhoria na capacidade dos estudantes buscarem pelo conhecimento por si próprios, bem como na capacidade de raciocínio e nas habilidades de comunicação.

A pesquisa de Gonçalves et al. (2018), teve como objetivo avaliar a implantação do TBL na disciplina de Saúde Coletiva no curso de Odontologia da Universidade Federal do Pará (UFPA). O estudo utilizou a

abordagem qualitativa com observação não participante (diário de campo) e pesquisa de campo (entrevista estruturada), e contou com 150 estudantes. A pesquisa mostrou 80% de aceitabilidade dos estudantes à implantação do TBL na disciplina, mostrando-se motivados considerando a condução dos docentes e também pela percepção de maior apreensão do conhecimento, além da possibilidade de aplicação imediata na prática profissional. Os pesquisadores apontam ainda que o TBL possibilita interações saudáveis e responsáveis nas equipes, quando os integrantes se engajam nas etapas propostas pela técnica de ensino, contribuindo assim para o desenvolvimento individual e coletivo.

Outro estudo, desenvolvido por Göktepe et al. (2018) por meio da pesquisa-ação, teve como propósito levantar a contribuição do uso do TBL em um curso de liderança em Enfermagem, de um programa sem fins lucrativos de uma universidade privada de Istambul (Turquia). Participaram do estudo 57 estudantes, durante um ano do curso, sendo 27 no primeiro semestre, e 30 no segundo. Os resultados obtidos mostraram melhoria na habilidade de comunicação, no trabalho em equipe, na tomada de decisão, resolução de problemas, dentre outras habilidades necessárias à liderança.

O estudo transversal de Barbiero et al. (2017), foi desenvolvida com 123 estudantes do terceiro ao sexto período do curso de Medicina da Faculdade Governador Osanam Coelho (FAGOC), na disciplina de Farmacologia, por meio de questionário semiestruturado autoaplicável, com o objetivo de identificar o nível de aceitação ou rejeição da estratégia de ensino TBL. A pesquisa apontou que 70,49% dos participantes aprovaram a utilização do TBL, sendo que 71,31% afirmou que a técnica ativa de ensino possibilitou o aprendizado de forma significativa. Ainda, 62,29% afirmaram que o TBL aumenta o interesse em aprofundar os estudos no tema, porém 72,95% dos estudantes apontaram sentirem falta da aprendizagem passiva, dado este corroborado pelos 61,47% dos estudantes que apontaram a Aprendizagem Baseada em Equipes como uma estratégia complementar. Por fim, o estudo apontou as vantagens do uso do TBL no ensino em saúde, assim como os demais apresentados nesta contextualização, porém trouxe um apontamento importante, de que o uso do método tradicional de ensino é indispensável para um saber completo, por carregar em si, peculiaridades que se complementam às técnicas ativas de ensino.

Cabe destacar que o *Team-Based Learning (TBL)*, ou Aprendizagem Baseada em Equipes, pode ser utilizado como estratégia de ensino articulada a outras ferramentas, tais como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a aula expositiva e dialogada, *softwares* para os testes realizados na segunda etapa do TBL, dentre outros, tornando ainda mais ativo e diversificado o processo de ensino e aprendizagem, e assim, possibilitando que o estudante desenvolva as competências essenciais à sua prática profissional de forma ativa, reflexiva, colaborativa, responsável e consciente.

3. AVALIAÇÃO NO ENSINO APRENDIZAGEM POR MEIO DO TBL

Quando falamos de avaliação, não estamos falando de um ato isolado, mas sim de um conjunto de fatores e que não se restringe ao tripé: professor x conteúdo x estudante, e sim a todo o processo que permeia o ensino e aprendizagem e logo, a avaliação está a serviço de um projeto ou de um conceito teórico, ou seja, é determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino (MÓL, MATOS e PRADO, 2018).

E como a avaliação é parte integrante do processo ensino aprendizagem passou a ser amplamente discutida e estudada com o intuito de que ela realmente integre os processos de ensino. Entretanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado, porém, a compreensão do processo de avaliação tem inserção fundamental e tende ao ato de “medir” os conhecimentos adquiridos pelos estudantes (KRAEMER, 2005).

Nessa direção, pode-se partir do pressuposto de que a avaliação, como prática na educação, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica. Um segundo pressuposto é que a prática de avaliação dos processos de ensino aprendizagem deve se destinar a envolver a intencionalidade de ação, objetivada em condutas, atitudes e habilidades dos docentes e estudantes envolvidos (CHUEIRI, 2008).

Para Borges et al. (2014), o professor tem papel fundamental no processo de avaliação e quando esse processo é trabalhado no Ensino Superior constata-se que a evolução dos métodos de avaliação e de instrumentos avaliativos ainda encontram obstáculos como: limitações na formação didática dos docentes, complexidade curricular e falta de conhecimento de novas metodologias de ensino e avaliação, resultando em momentos pontuais e sem contemplar plenamente o processo de ensino aprendizagem.

Muitas vezes a avaliação é olhada como um instrumento, que pode resultar em um viés classificatório predeterminado do desenvolvimento do estudante, e isto é observado no Ensino Superior, uma vez que o processo avaliativo acaba sendo pontual sem fazer parte do processo e deixa de avaliar de forma diagnóstica as competências e habilidades adquiridas durante a aquisição de um determinado conteúdo (NETO e AQUINO, 2009).

Nos cursos da área da saúde, as dificuldades com avaliação assumem particular relevância, considerando os cenários de ensino aprendizagem diversificados, as peculiaridades de cada curso, as inúmeras atribuições dos docentes e a complexidade da estrutura curricular tornam o desafio de inserir a avaliação no processo, como uma ferramenta que pode ser utilizada para ajudar os estudantes a aprender, ainda maior. Portanto a partir do momento que a avaliação do ensino-aprendizagem é considerada um “processo”, no qual o professor acompanhará a construção do conhecimento do estudante, se faz necessário utilizar um ou mais métodos avaliativos adequados e que permitam identificar a aquisição do conhecimento atendendo aos objetivos de aprendizagem na formação do futuro profissional (BROWN, 2005; BORGES et al., 2014).

Atualmente existem tantas metodologias de ensino que são utilizadas, que fazem do estudante o protagonista da sua formação, e mais do que nunca o ato de avaliar de forma completa os conhecimentos adquiridos assume importância neste processo, deixando claro que o uso de uma única forma de avaliação não serve para esse contexto, e conseqüentemente cabe ao professor trabalhar com diversas maneiras de avaliação, mas é preciso levar em conta que, para o sucesso da aprendizagem, o professor deve refletir sobre o formato mais adequado para cada situação (QUIQUER, 2003; LEVIA e QUIRING, 2008).

Dentre as modalidades de avaliação, duas se destacam, a somativa e a formativa. Entretanto, neste contexto, os métodos de avaliação formativa se projetam como estratégias mais abrangentes e menos pontuais que os tradicionais métodos somativos, contribuindo para a formação de profissionais mais autônomos, reflexivos, possibilitando o desenvolvimento do espírito crítico, da responsabilidade e da colaboração. Pois, apesar do caminho a ser percorrido pelos estudantes é o mesmo, a velocidade e a experiência de cada um fazem com que a trajetória percorrida não seja a mesma para todos. (BONNIOL e VIAL, 2001; BARLOW, 2006; LIMA e GRILLO, 2010; BORGES et al., 2014).

A avaliação formativa é realizada com o propósito de informar o professor e o estudante sobre como está a sua aprendizagem, no decorrer do curso, módulo ou semestre. Permite localizar deficiências na organização do ensino-aprendizagem, permitindo a possibilidade de reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos propostos. Ela também deve considerar os diferentes sujeitos da avaliação e nesse sentido, todas as informações produzidas pela interação de professores e estudantes, bem como entre os próprios estudantes, são relevantes para a verificação do grau de aprendizado e para eventuais ajustes necessários a fim de que o estudante consiga atingir os objetivos definidos (BONNIOL e VIAL, 2001; BARLOW, 2006; BORGES et al., 2014; SANT’ANNA, 2014). As funções da avaliação formativa são elencadas no quadro 3, e observamos que esta passa a ter atividade reguladora do processo, detectando lacunas e permitindo soluções para os problemas enfrentados pelos estudantes, além de proporcionar melhoria nas ferramentas didáticas, ajustes na estrutura curricular e no conteúdo programático.

Quadro 3. Funções da Avaliação Formativa.

Avaliação Formativa		Referências
Características gerais	- Contínua: Realizada durante os momentos de interação entre os professores e os alunos. - Dinâmica: Permite ajustes durante o curso, corrigindo os eventuais obstáculos enfrentados pelos alunos na aquisição dos objetivos. - Não julgadora: Considera a individualização no processo de aprendizagem.	Borges et al. (2014); Sant’Anna (2014)
Propósito	- Função de regulação dos procedimentos de formação	Sant’Anna (2014); Russel e Airasian (2014)
Tipos de evidências coletadas	- Comportamento cognitivo, afetivo e psicomotor	Sant’Anna (2014); Russel e Airasian (2014)
Instrumento	- Instrumentos especificamente planejados de acordo com os objetivos propostos	Sant’Anna (2014); Russel e Airasian (2014)

Fonte: Adaptado de Bastos e Prado (2019).

A adoção das metodologias ativas no ensino, pode contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem. Todavia, para isso, é preciso repensar não apenas o projeto pedagógico do curso, a matriz curricular, a estruturação das turmas, entre outros. É preciso, também, repensar o processo avaliativo e como se dará este momento. Sendo assim, a avaliação passa a ser considerada como um componente da metodologia de ensino, ao buscar melhores resultados, onde professores e alunos motivados a aprender, possibilitam a ampliação e o aprofundamento da aprendizagem (CAMARGO, PITAGUARI e DALBERTO, 2017).

Quando falamos do uso de metodologias ativas, a avaliação está presente continuamente e de forma ativa, permitindo o envolvimento dos professores e estudantes, e o método avaliativo formativo se adequa muito bem a esta realidade de ensino aprendizagem. E na avaliação formativa podem ser utilizados diferentes instrumentos avaliativos como: portfólios, relatórios, seminários, dentre outros.

Como vimos anteriormente o TBL é uma metodologia ativa de ensino e de acordo com Parmelee et al. (2012), esta metodologia permite que os estudantes sejam avaliados pelo seu desempenho individual e em grupo. Uma estratégia usada refere-se à pactuação entre professor e estudante da ponderação da avaliação, considerando o resultado do teste individual, em grupo e entre os próprios colegas. O professor pode, ainda, sugerir pesos ou faixas percentuais de ponderação mínima e máxima, para cada estratégia avaliativa (BOLELLA et al., 2014).

A aprendizagem baseada em equipes constitui-se em método ativo alternativo de ensino-aprendizagem, no qual, é entregue uma prova ou teste (avaliação como garantia de preparo) referente ao conteúdo disponibilizado anterior a aula. Este teste deve ser respondido pelos estudantes, primeiramente, o formulário teste de garantia de preparo individual, anotando suas respostas em gabarito individual. Em seguida, devem discutir os conceitos com a equipe, previamente formada. Posteriormente, preenchem o gabarito com o resultado da discussão em equipe. Ao final, o professor repassa o gabarito e o estudante mensura sua nota individual e grupal. As notas são calculadas com os critérios de peso definidos pelo professor e assim contemplando a nota individual e em equipe (BOLELLA et al., 2014; KHOGALI, 2013).

Esta forma de instrumento avaliativo com testes individuais e em equipe pode ser realizado a cada TBL desenvolvido, proporcionando os seguintes benefícios: ao estudante, obter os resultados de aprendizagem com a progressão da aquisição do conhecimento dos conteúdos abordados ao longo do processo; aos professores, facilita a relação com os estudantes e essa aproximação permite a identificação das necessidades de cada estudante; e ainda, a IES garante melhoria na qualidade do processo ensino aprendizagem (MICHAELSEN e SWEET, 2008; CAMARGO, PITAGUARI e DALBERTO, 2017).

O TBL propicia a avaliação do desempenho do estudante e o desempenho da equipe, por meio dos exercícios de aplicação dos conceitos e a avaliação dos pares da equipe sobre a contribuição de cada um de seus membros para o sucesso do trabalho realizado durante o TBL. A avaliação final, então, será o resultado de uma composição de notas parciais, onde a avaliação por pares tem parte importante, e dependente dos diferentes métodos propostos (PARMELEE et al., 2012; EL-BANNA, WHITHOW e McNELIS, 2019).

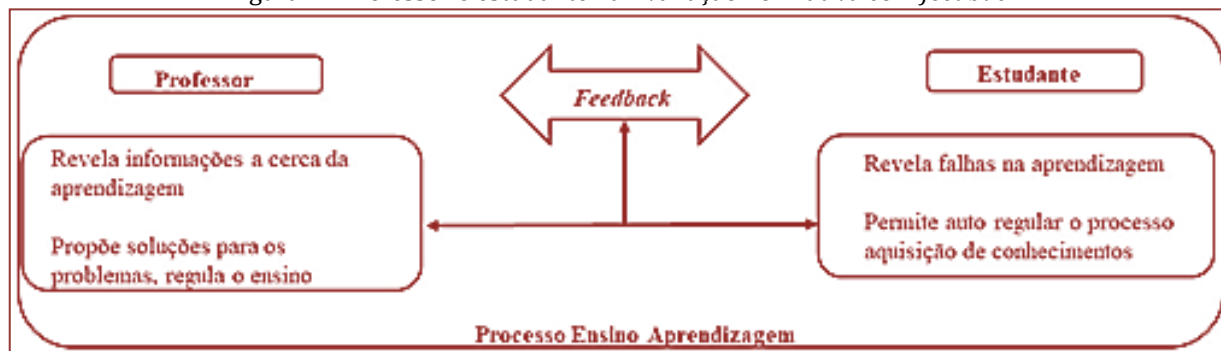
Um ponto positivo quando se trabalha com TBL, para a avaliação, é a possibilidade de permitir aos estudantes realizarem a avaliação por pares e compararem a sua autoavaliação com a avaliação de outros colegas, e o principal fator é que o *feedback* dos colegas tem o potencial de ajudar os estudantes a desenvolver impressões mais precisas de si mesmos e de suas habilidades, da cooperação em grupo e comunicação. Também observamos que o TBL favorece o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes fazendo com que o estudante seja o protagonista do seu ensino (PARMELEE et al., 2012; BORGES, 2014).

O uso do TBL na avaliação oportuniza a realização do *feedback* dos resultados alcançados individualmente e em equipe, sendo, portanto, um dos componentes principais da avaliação formativa. O *feedback* regula o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo, continuamente, informações para que o estudante perceba o quão distante, ou próximo, ele está dos objetivos almejados, também auxilia o professor a identificar problemas no processo de ensino, além de permitir aproximação com os estudantes. Vemos que ocorre estímulo constante para que o estudante desenvolva a autoavaliação e a autorregulação do seu aprendizado, sendo capaz de detectar o que ele sabe e o que é capaz de fazer, e assim, este se compromete, e reduz as distâncias que existem no processo de ensino (FERNANDES, 2006; KRUG et al., 2016).

Os momentos de *feedback* são enriquecedores por fomentar as discussões construtivas entre os estudantes e destes com o professor (Figura 2) sobre os conteúdos trabalhados, este momento fornece subsídios para detectar lacunas e propor soluções para eventuais obstáculos enfrentados pelos

estudantes, além de proporcionar melhorias nas ferramentas didáticas e eventuais ajustes no conteúdo programático ou mesmo na estrutura curricular. A avaliação formativa permite utilizar o *feedback* e quando aliado as metodologias ativas como o TBL, é observado que o comprometimento dos estudantes e professores favorece o processo de ensino.

Figura 2 - Professor e estudante na Avaliação Formativa com *feedback*.



Fonte: Adaptado de Borges et al. (2014).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de metodologias ativas no ensino contribui para a formação de profissionais mais ativos, reflexivos e inteirados com o meio em que se encontram. Ao trabalharmos com o TBL como uma metodologia no processo de ensino-aprendizagem e também na avaliação, é possível contribuir positivamente na postura do estudante, o qual passa a ser participante na aquisição de seus conhecimentos.

As etapas do TBL promovem oportunidades de aproximação entre o docente e o estudante, fortalecendo o elo construtivo de formação, pois tem o intuito de promover a pró-atividade dos estudantes. E quando utilizamos o TBL como um instrumento avaliativo formativo, observamos que os momentos de *feedback*, presentes nesta metodologia, propiciam um entendimento que a avaliação é parte do processo e com isso os estudantes dos cursos da área da saúde conseguem desenvolver os seus conhecimentos, habilidades e atitudes de forma reflexiva preparando-os para atuarem de forma crítica e mais humana na sociedade que estarão imersos depois de concluída a graduação.

Ressaltamos que a formação dos profissionais da área da saúde requer uma formação dinâmica e o TBL se encaixa muito bem, pois faz com que os estudantes e docentes estejam envolvidos em todas as etapas da aquisição de um determinado conteúdo.

REFERÊNCIAS

- [1] BARBIERO, A.J.C.; HONORATO, A.A.; VIEIRA, C.F.; SILVA, G.T.G.; FERREIRA, I.M.; BARREIROS, L.L.; LOPES E SILVA, L.F.; LOPES E SILVA, M.L.F.; FONTES, L.B.A. Percepção dos acadêmicos de medicina sobre a metodologia de aprendizagem baseada em equipes na disciplina de farmacologia. Revista Científica Fagoc Saúde, v.2, p.43-49, 2017.
- [2] BARDINI, V.S.S.; SPALDING, M. Aplicação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem: experiência na área de engenharia. Revista de Ensino de Engenharia, v.36, n.1, p.49-58, 2017.
- [3] BARLOW, M. Avaliação escolar: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- [4] BASTOS, F.A.G.D; PRADO, M.R.M. Feedback e sua relação no processo de avaliação da aprendizagem no ensino superior. 2019, p. 143-151 In Educação no Século XXI, v.30 Metodologias, 1.ed, Belo Horizonte: Poisson, 2019, 162p.
- [5] BOLELLA, V. R.; SENGER, M. H.; TOURINHO, F. S. V.; AMARAL, E. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. Revista da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, São Paulo, v. 47, n. 3, p. 293-300, jul/set. 2014.
- [6] BONNIOL, J. J.; VIAL, M. Modelos de avaliação: textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- [7] BORGES, M.; MIRANDA, C. H.; SANTANA, R. C. BOLLELLA, V. R. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizagem na formação de profissionais da saúde. Revista da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto e do Hospital de Clínicas da FMRP, São Paulo, v. 47, n. 3, p. 324-331, 2014.

- [8] BOTTURA, R.A. Aprendizagem por equipes (TBL): estratégia em aulas de história da arquitetura. *Revista Projetar: projeto e percepção do ambiente*, v.3, n.3, dezembro, p.34-46, 2018.
- [9] BROWN, S. *Assessment for learning. Learning and Teaching in Higher Education*. University of Gloucestershire, UK, p.81-89, 2005.
- [10] CAMARGO, F.; PITAGUARI, A.; DALBERTO, D.M. O Uso do Team-Based Learning como Estratégia de Avaliação Formativa no Curso de Administração da Uniamérica. *Pleiade*, v.11, n.21, p.77-89, 2017.
- [11] CHUEIRI, M.S.F. Concepções sobre a Avaliação Escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, v.19, n.39, jan./abr. p.49-64, 2008.
- [12] CUNHA, C.R.O.B.J.; RAMSDORF, F.B.M.; BRAGATO, S.G.R. Utilização da Aprendizagem baseada em equipes como método de avaliação no curso de Medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 43, n.2, p.208-215, 2019.
- [13] EL-BANNA, M.M.; WHITHOW, M.; McNELIS, A.M. Improving pharmacology standardized test and final examination scores through team-based learning. *Nurse Educator*, v. 45, n.1, p. 47-50, 2019.
- [14] FARIAS, P.A.M.; MARTIN, A.L.A.R.; CRISTO, C.S. Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percorso Histórico e Aplicações. *Revista Brasileira de Educação Médica*. v. 39, n.1, p. 143-158, 2015.
- [15] FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação* [online]. v.19, n.2, p.21-50, 2006.
- [16] GÖKTEPE, N.; TÜRKMEN, E.; ZEYBEKOGLU, Z.; YALÇIN, B. Use of Team-Based Learning in a nursing leadership course: an action research study. *Nurse Educator*, v.43, n.6, p.01-04, nov/dec, 2018.
- [17] GONÇALVES, A.Y.M.; ROCHA, G.P.; EUCLIDES, K.L.L.C.; FARIAS, T.C.B.; NASCIMENTO, L.S. O uso do team-based learning como metodologia de ensino de saúde coletiva na graduação em odontologia. *Revista Brasileira de Educação e Saúde*, Pombal (PB), v.8, n.1, p.01-06, jan-mar, 2018.
- [18] HYRNCHAK, P.; BATTY, H. The educational theory basis of teambased learning. *Medical Teacher*, v. 34, n.10 p.796-80, 2012.
- [19] KHOGALI, S.E. Team-based learning: a practical guide: guide supplement 65.1 – viewpoint. *Medical Teacher*, v.35, n.2 p.163-165, 2013.
- [20] KRAEMER, M.E.P. Avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo saber. 2005. Disponível em: <https://www.gestiopolis.com/avaliacao-aprendizagem-como-processo-construtivo-de-um-novo-fazer/>. Acesso em: 04/06/2020.
- [21] KRUG, R.R.; VIEIRA, M.S.M.; ANDRADE e MACIEL, M.V.; ERDMANN, T.R.; VIEIRA, F.C.F.; KOCH, M.C.; GROSSEMAN, S. O “Bê-Á-Bá” da aprendizagem baseada em equipe. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 40, n.4, p.602-620, 2016.
- [22] LANG, B.; ZHANG, L.; LIN, Y.; HAN, L.; ZHANG, C.; LIU, Y. Team_based learning pedagogy enhances the quality of Chinese pharmacy education: a systematic review and meta-analysis. *BMC Medical Education*, v.19, n.286, p.01-12, 2019.
- [23] LEVIA, D.; QUIRING, S. Assessment of Student Learning in a Hybrid PBL Capstone Seminar. *Journal of Geography in Higher Education*, v.32, n.2, p.217-231, 2008.
- [24] LIMA, V. M. do R.; GRILLO, M. C. Questões sobre avaliação da aprendizagem. In: GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M.; FREITAS, A. L. S. (Org.). *Por que falar ainda em avaliação?* Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2010.
- [25] MARQUES, A.P.A.Z.; MESSAGE, C.P.; GITAHY, R.R.C.; TERÇARIOL, A.L. Team-Based Learning: uma metodologia ativa para auxílio no
- [26] e instrumentos, 2018, p.25-49 In POSSOLLI, G processo de aprendizagem. *Colloquium Humanarum*, v.14, n.Especial, p.699-707, jul-dez, 2017.
- [27] MICHAELSEN, L; SWEET, M. Fundamental principles and practices of team-based learning [internet]. 2008. Disponível em: <https://www.med.illinois.edu/FacultyDev/TBL/Readings/SupplementalReadingOnTBL.pdf> . Acesso em: 24 abr. 2017.
- [28] MÓL, G.S.; MATOS, M.E.; PRADO, M.R.M. Avaliação na educação superior: Concepções, modalidades.E.; PRADO, M.R.M. *Práticas inovadoras na educação superior em saúde*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018, 303p.
- [29] NETO, A.L.G.C.; AQUINO, J.L.F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? *Educação em Revista*, v.25, n.2, ago., p.223-240, 2009.
- [30] OLIVEIRA, T.E.; ARAUJO, I.S.; VEIT, E.A. Sala de Aula Invertida (flipped classroom): inovando as aulas de física. *Física na Escola*, v.14, n.2, p.04-13, 2016.

- [31] OLIVEIRA, B.L.C.A.; LIMA, S.F.; RODRIGUES, L.S.; PEREIRA JÚNIOR, G.A. Team-Based Learning como forma de aprendizagem colaborativa e sala de aula invertida com centralidade nos estudantes no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v.42, n.4, p.86-95, 2018.
- [32] PARK, S.E.; SALIHOGLU-YENER, E.; FAZIO, S.B. Use of team-based learning pedagogy for predoctoral teaching and learning. *European Journal of Dental Education*, p.01-05, 2018.
- [33] PARMELEE, D.; MICHAELSEN, L.K.; COOK, S.; HUDES, P.D. Team-based learning: a practical guide: AMEE guide nº65. *Medical Teacher*, v.34, n.5, p.e275-e287, 2012.
- [34] QUIQUER, D. Modelos e enfoques sobre a avaliação: o modelo comunicativo. In: BALLESTERS, M. *Avaliação como apoio a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.15-22.
- [35] RUSSEL, M.K.; AIRASIAN, P.W. *Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações*. 7.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- [36] SANT'ANNA, I.M. *Porque avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos*. 17.ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2014.
- [37] SILVA, J.O.M; MAZZO, A.; PEREIRA JÚNIOR, G.A. Sala de Aula Invertida: uma proposta para “inverter” paradigmas no Ensino Superior, 2018, p.75-99 In RAULI, P.M.F.; SANCHES, L.C.; MELLO, R.G.; ZAGONEL, I.P.S.; COELHO, I.C.M.M. *Bioética e metodologias ativas no ensino-aprendizagem*. Vol. 7, Curitiba: CRV, 2018, 192 p. (Série Bioética, Volume 7).
- [38] VOLERMAN, A.; POEPELMAN, R.S. A pilot study of team-based learning in one-hour pediatrics residency conferences. *BMC Medical Education*, v.266, n.19, p.01-06, 2019.

Capítulo 13

Licenciaturas heteronormativas? Uma visita aos fluxogramas de Licenciaturas em Geografia da UERJ

Laleska Costa de Freitas

Nilton Abranches Júnior

Layre Martins da Silva

Resumo: A partir do início dos anos 2000 minorias sexuais começam a ganhar maior visibilidade na mídia. Acredita-se que essa visibilidade pode ser considerada como um movimento de mão dupla. Da mesma forma que põe em evidência aqueles corpos que antes estavam escondidos, suscita um possível movimento de controle e vigilância. Parte-se do princípio que a escola se apresenta enquanto um lugar onde esse conflito visibilidade/vigilância ocorre de forma contundente. Professores são colocados em xeque no cotidiano escolar quando se deparam com as disputas provocadas pelo heteroterrorismo, tendo sua capacidade de solucionar problemas questionada. Nesse trabalho apontamos para deficiência na formação de professores, e em especial de professores de geografia, para o trato com as questões de gênero no cotidiano de sala de aula. Este trabalho tem como objetivo compreender como as licenciaturas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro contribuem na formação de professores de Geografia capazes de trabalhar com as questões de gênero em suas sala de aula. A escolha da UERJ se dá em função de sua tradição quanto ao reconhecimento de políticas afirmativas, e seu envolvimento em prol do empoderamento das minorias. Para atingir tal objetivo, buscou-se analisar os fluxogramas e as ementas das disciplinas dos três cursos de licenciatura em Geografia da UERJ, ministrados em três diferentes campi. Todos os campi localizam-se na Região Metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. Ao longo do processo de investigação notou-se que apenas um dos cursos de Licenciatura em Geografia oferece disciplina onde está presente em sua ementa a discussão de questões de gênero.

Palavras chave: Gênero, Formação de professores, Ensino de Geografia

1. INTRODUÇÃO

A partir do início deste século tem havido uma maior visibilidade na mídia das minorias sexuais e de gênero. Pode-se considerar que tal aumento de visibilidade carrega consigo uma ambivalência, já que pode demonstrar “uma virada de posição nos jogos de poder que a instituíram, bem como significar uma posição de pronta vigilância, controle e uma ameaça constante” (DORNELLES e POCAHY, 2010). O que se mostra bastante apropriado através de uma análise do momento político atual.

O debate sobre a diversidade sexual e de gênero no espaço acadêmico, no entanto, não foi resultado do aumento de visibilidade simplesmente e sim devido à pressão dos grupos feministas e dos grupos LGBT, que denunciaram a exclusão de suas representações de mundo nos programas curriculares das instituições escolares (Dinis, 2008). No Brasil, a guinada desta temática no campo da Educação só acontece nos anos 1990, quando deu por fim uma ausência sintomática, que já havia tempo que não acontecia, restritamente nas áreas de Sociologia, Psicologia e Crítica Literária.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) historicamente sempre esteve à frente em ações pelo fim das mais diversas desigualdades. Neste trabalho se busca compreender como as licenciaturas em geografia da UERJ, contribuem para a formação de professores capazes de trabalhar com as questões de gênero em suas práticas pedagógicas. Para isso se fez uma análise dos currículos apresentados nos fluxogramas dos três cursos de Licenciatura em Geografia na UERJ, distribuídos pelos seus três campi situados na Região Metropolitana da cidade do Rio de Janeiro.

2. O PAPEL DO PROFESSOR NA MANUTENÇÃO DA HETERONORMATIVIDADE

Heteronormatividade é uma medida e uma forma de regulação da vida – que articula uma linha de “coerência” fixa entre o corpo, o gênero e a sexualidade (DORNELLES e POCAHY, 2010), amálgama normalmente entendida em uma relação de continuidade e consequência, onde o binarismo de corpo causa o de gênero, evidenciando a heterossexualidade por este par binário. A complementaridade natural seria a prova inquestionável de que a humanidade é necessariamente heterossexual e de que os gêneros só têm sentido quando relacionados às capacidades inerentes de cada corpo (BENTO, 2011).

Esta regulação não surge dentro da escola, mas é resultado de uma tecnologia de gênero que produz corpos-sexuais e inicia sua regulação desde a gestação dos seres humanos, “contaminando” o feto com a cultura heteronormativa quando a materialidade do corpo apenas adquire vida inteligível ao ser anunciado o sexo do feto, conforme relembra Bento (2011): A interpelação “é um/a menino/a” não apenas cria expectativas e gera suposições sobre o futuro daquele corpo que ganha visibilidade através dessa tecnologia, seus efeitos são protéticos: faz corpos. A linguagem faz parte desta tecnologia de poder. Judith Butler, conforme apresentado por Louro (2001), busca na linguística o conceito de performatividade para comprovar que a linguagem não apenas constata ou descreve os corpos, mas também, no instante mesmo da nomeação, constrói, “faz” aquilo que nomeia.

A heteronormatividade, no entanto, não é determinista: há corpos que escapam deste processo de produção, pondo em risco as normas de gênero ao mesmo tempo em que são necessários para a norma num processo de abjeção. Segundo Dornelles e PocaHY (2010), Judith Butler aponta, ao recuperar ideias de Julia Kristeva, que o tornar-se Outro é um processo a ser expelido do corpo, expulsão de elementos estranhos, e esta construção do “não eu” estabelece as fronteiras do corpo que são, também, contornos do sujeito.

A produção heteronormativa de corpos-sexuados é um processo “constrangido e limitado desde seu início, pois o sujeito não decide sobre o sexo que irá ou não assumir; na verdade, as normas regulatórias de uma sociedade abrem possibilidades que ele assume, apropria e materializa” (LOURO, 2001,p.548). A heteronormalização acontece num processo dialógico de multiterritorialidade dos normais e contenção territorial dos abjetos numa espécie de “heteroterritorização”.

Poderíamos dizer que o próprio poder, hoje, está vinculado diretamente a quem detém o controle da mobilidade, dos fluxos, e pode desencadeá-los, vivenciando assim sua “multiterritorialidade” (Haesbaert, 2004), e os que ficam à margem desse controle e que, ao contrário, sofrem com as tentativas de “imobilização” – sempre relativa e, portanto, do âmbito da aqui denominada “contenção” territorial. (HAESBAERT, 2008, p. 112).

Esta contenção territorial é qualificada por uma epistemologia do armário, que Junqueira (2013), aplicando os escritos de Sedgwick (2007) no contexto escolar, descreve como uma interpelação que afeta

a todos(as) e não somente os abjetos, num processo de ocultação da posição de dissonância ou de dissidência em relação à matriz heterossexual, que vai além da regulação da vida social dos que se relacionam sexualmente com outras pessoas do mesmo gênero, submetendo-as ao segredo, ao silêncio e/ou expondo-se ao desprezo público. Isto implica em uma gestão das fronteiras da (hetero)normalidade e atua como um regime de controle de todo o dispositivo da sexualidade (Junqueira, 2013).

Há, portanto uma hierarquização heteronormativa, onde se privilegia quem se conforma à ordem heterossexista, lhe oferecendo uma maior mobilidade e possibilidade de desencadear fluxos - uma multiterritorialidade, como anteriormente dito -, enquanto há uma imobilização relativa dos abjetos que acontece enquanto tentativa, já que a contenção territorial “envolve sempre a impossibilidade da “reclusão” ou do fechamento integral, do enclausuramento” (HAESBAERT, 2008).

Este caráter parcial, provisório e paliativo do armário enquanto contenção territorial é um efeito-barragem que busca conter fluxos. Cabe destacar que o verbo conter que origina o substantivo contenção é caracterizado por uma ambivalência “em que estamos ao mesmo tempo “contendo” a progressão de outros e “nos contendo” em termos da nossa própria progressão/mobilidade, de modo que o “conter” (o outro) e o “estar contido” (pela não-progressão do outro) se mesclam de tal forma que, podemos dizer, o “outro” está em nós pelo mesmo processo de contenção que, ao evitar sua expansão, provoca também, de alguma forma, o nosso retraimento” (HAESBAERT, 2008).

No que concerne a amálgama corpo(sexo), gênero e sexualidade, Lemos (2018), falando especificamente sobre o gênero, já demonstrou como o espaço urbano se configura como um território malestream, ou seja como um território dominado por homens, como resultado de uma territorialização masculinista que levou a uma precarização socioespacial do Outro, ou seja, da mulher. Esta precarização se configura em três modalidades sendo uma delas a contenção territorial. Como gênero se constitui em conjunção com a sexualidade, sendo normalizado também pela heteronormatividade, pode se compreender que o espaço urbano é também um território heterossexista e o armário enquanto contenção territorial é uma precarização socioespacial sofrida também pelas minorias sexuais.

A manutenção dessa estrutura heteronormativa encontra nas instituições sociais modernas a formulação e constituição de dispositivos de grande eficácia, conforme apresentado por Dornelles e Pocahy (2010), e a escola está no rol destas instituições ao ter como função atribuir medidas, regulamentar e reger os sentidos do corpo e da vida, ou seja, ensinando como viver de uma forma “normal” e de representar “normalmente” o corpo, o gênero e a sexualidade. Desta forma a escola e os espaços de aprendizagem, de forma geral, constituem-se enquanto arena onde se reproduzem importantes desigualdades e injustiças (DORNELLES E POCAHY, 2010).

O armário enquanto contenção territorial têm seus limites impostos por reiterações que produzem os gêneros e a heterossexualidade, estas marcadas por um terrorismo contínuo e contido em cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos - por exemplo, insulto ou piada homofóbica -, o que Bento (2011) nomeia de heteroterrorismo. Bento (2011) ainda expõe que a reiteração acontece por diversos caminhos e por várias instituições, onde a invisibilidade é um destes mecanismos em que o abjeto, o outro, só aparece num processo de dar vida através do discurso para imediatamente matá-lo, ou seja, ele só aparece para ser eliminado.

Outra faceta deste heteroterrorismo é a desumanização do humano abjeto, o que é fundamental para a heteronormatividade. Um exemplo deste processo citado por Bento (2011) é o motivo para a corriqueira ausência de apuração e punição dos/as culpados/as do assassinato das pessoas transexuais e travestis, o que explicita uma hierarquia das mortes que tem como critério a conduta da vítima em vida que gera a inferiorização desses assassinatos neste modelo hierárquico. Reproduz-se assim uma pedagogia da intolerância, em que a vítima é metamorfoseada em ré em um processo perverso de esvaziá-la de qualquer humanidade (Bento, 2011).

Esta desumanização, que se apresenta na escola, é acompanhada por um processo de alheamento. Junqueira (2013) chega nesta conclusão como justificativa de casos como o de uma diretora escolar que, perante a um menino identificado como afeminado, o aconselha a “deixar de desmunhecar para não atrair a ira dos outros”, lendo a heteronormatividade como algo individual e não como fruto de uma tecnologia de poder que vai para além até da própria escola.

Na esteira do processo de desumanização do “outro”, a indiferença em relação a esse sofrimento e a cumplicidade para com os algozes exprime um autêntico estado de alheamento: uma atitude de distanciamento, na qual a hostilidade ou o vivido persecutório são substituídos pela desqualificação do sujeito como ser

moral, não reconhecido como um agente autônomo ou parceiro (COSTA, 1997). E só um profundo estado de alheamento pode fazer com que o curioso conselho – expressão curricular da pedagogia do armário – pareça aceitável. (JUNQUEIRA, 2013, p. 490)

Juntos, normalização, heteronomia e alheamento produzem pedagogias e um currículo em ação a serviço do enquadramento, da desumanização e da marginalização (JUNQUEIRA, 2013). A escola (heteroterrorista), incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade ao compactuar com estes processos faz um processo de precarização socioespacial dentro da escola que gera esta “evasão”, que na verdade Bento (2011) qualifica como expulsão, já que é resultante do desejo de eliminar e excluir aqueles que “contaminam” o espaço escolar, presente na estrutura moderna da escola.

Para ir contra estas várias formas de gerar desigualdade entre os normais e abjetos no contexto heteronormativo, Dinis (2008) destaca como uma das estratégias de resistência (enquanto potência capaz de alterar o que lhe impõe o resistir) modificar o papel do educador(a). É preciso sublinhar, conforme feito por Dornelles e Pochay (2010), que o heteroterrorismo torna-se ainda mais acirrado quando educadores e educadoras passam a ser protagonistas de uma educação para a sexualidade, já que seguidamente eles serão tomados/as por militantes, exibicionistas e mesmo incapazes. Já Dinis (2008) elenca o confronto com a própria sexualidade por parte do educador como motivo para a dificuldade dos docentes para tematizar a diversidade sexual, já que este confronto implica num possível convite

para que o/a educador/a possa olhar para sua própria sexualidade e pensar a construção histórico-cultural de conceitos como heterossexualidade, homossexualidade, questionando a heteronormatividade que toma como norma universal a sexualidade branca, de classe média e heterossexual. (DINIS, 2008, p. 484)

O mesmo autor elenca como um dos procedimentos macropolíticos, que envolveriam uma nova mudança curricular, como estratégia de resistência/potência o incluir dos estudos de gênero (e sexualidade, por conseguinte, considerando a amálgama corpo, gênero e sexualidade) nos cursos de formação de professores/as. E este será o eixo de análise para responder se as licenciaturas em geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) são heteronormativas ou, pelo contrário, propõe um currículo mais transgressor.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UERJ - AINDA HETERONORMATIVA?

A UERJ é composta por três campi, dois especializados na formação de educadores: Maracanã, o campus central localizado na zona norte do município do Rio de Janeiro; Faculdade de Formação de Professores (FFP), localizado no município de São Gonçalo; Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), localizada no município de Duque de Caxias.

Não há um currículo único e sim uma matriz curricular para cada licenciatura, com quantidades de disciplinas variadas. Buscou-se pelo fluxograma de cada um destes currículos. Foram procuradas as disciplinas que abordassem particularmente a temática de gênero e sexualidade e/ou disciplinas que tivessem em suas ementas menção a temática. Das currículos atualmente em vigor nas três licenciaturas em Geografia na UERJ, apenas uma disciplina presente no fluxograma de um dos cursos se enquadrou nesse parâmetro: Escola Espaço Político e Pedagógico III, do curso de Licenciatura em Geografia da FEBF. Em outras palavras, das 49 disciplinas presentes no currículo do Campus Maracanã, 47 do Campus da FFP e 70 da FEBF, em apenas uma disciplina apresenta em sua ementa questões de gênero. Dessa forma pode-se concluir as questões relativas a gênero e sexualidade não são tratadas no processo de formação do professor de Geografia da UERJ. Acredita-se que o estágio supervisionado poderia ser o lugar onde a ausência do tratamento dessa temática fosse suprida. Contudo esse também não se apresenta como sendo o lugar de discussão sobre o tema em questão.

Sendo assim, percebe-se que o currículo das licenciaturas em Geografia da UERJ não está conectado com as transformações ocorridas na sociedade brasileira a partir dos anos 2000. Os currículos vigentes em dois dos seus três cursos reforçam as idéias relativas a heteronormatividade. Praticando o heteroterrorismo ao invisibilizar o fenômeno da homossexualidade e o caráter socioespacial desta normatividade, especialmente a precarização imposta às pessoas não heteronormativas. Isto tudo em um contexto em que o discurso de ódio, contra estas pessoas, ganha legitimidade ao reverberar no mais alto cargo político do país e do estado do Rio de Janeiro.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É a partir dos anos 2000 que as minorias sexuais começam a ganhar mais visibilidade na sociedade brasileira. O papel da mídia é fundamental para que se dê a eficiência desse processo. Pode-se atribuir característica tanto positivas, quanto negativas, para esse movimento de visibilização. Quanto mais expostas e visíveis, as minorias sexuais conseguem se articular em prol da conquistas de direitos civis assegurando para esses diferentes grupos o direito a cidadania. Em contrapartida, a visibilidade expõe essas minorias a situações de intolerância e de preconceito, tornando-os mais vulneráveis.

Compreendendo a Escola enquanto um espaço que reproduz as relações construídas na sociedade, podemos afirmar que situações análogas ao que se dá no cotidiano da sociedade brasileira, no que se refere a processos discriminatórios e violentos, acontece dentro do espaço escolar. Muitas vezes professores reforçam o processo de controle heteronormativo a corpos transgressores a norma.

Identifica-se como um instrumento significativo no combate a discriminação e ao preconceito no ambiente escolar o trabalho do professor, estando incluído o trabalho do professor de Geografia. Contudo, há que se realçar a deficiência em sua formação na preparação para tratar tais questões.

Ao se analisar as matrizes curriculares dos três cursos de licenciatura em Geografia da UERJ, depara-se com um quadro onde se negligencia, quase que completamente, a abordagem das minorias sexuais e de questões de gênero. Somente o curso de licenciatura da UERJ/FEBF/Duque de Caxias, se propõe apresenta em sua estrutura curricular uma disciplina que trate sobre o tema em questão. Cabe ressaltar, que o simples fato de existir uma disciplina onde pela ementa se propõe a estudar o assunto em tela, tal fato não significa que esses professores serão mais aptos dos que os demais formados em diferentes Campi, no trato com as questões relativas as minorias sexuais e de gênero.

A quase ausência do trato das questões relativas a sexualidade e gênero no currículo das licenciaturas em Geografia da UERJ, nos leva a acreditar em quanto esta universidade contribui para a manutenção de uma lógica de pensamento heteronormativa, e excludente, no processo de formação de futuros professores de Geografia.

REFERÊNCIAS

- [1] BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011. P. 549-559.
- [2] DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008.
- [3] DORNELLES, Priscila Gomes; POCAHY, Fernando. Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010
- [4] HAESBAERT, Rogério. Dilema de conceitos: espaço-território e contenção territorial. In: SAQUET, M.; SPOSITO, E. (Orgs). Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular : UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008. P. 95-120.
- [5] JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>
- [6] LEMOS, Carolina. A mobilidade urbana dos corpos femininos na liberação do espaço banguense. História, Natureza e Espaço, v. 7, p. 19, 2018.
- [7] LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer - uma política pós-identitária para a educação. Revista Estudos Feministas [online]. 2001, vol.9, n.2, pp.541-553. ISSN 0104-026X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>.
- [8] SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. In: Cadernos Pagu. Campinas, nº 28, janeiro-junho de 2007. Pag 19-54.

Capítulo 14

A influência da afetividade na aprendizagem: Uma análise do filme o Contador de Histórias

Joice Pereira Belém

Paulo Sóstenes Silva Nascimento

Vitória Virginia Barbosa Bastos

Maria Helena Correia dos Santos

Resumo: Este artigo teve como objetivo discutir a influência da afetividade no processo de aprendizagem de acordo com as concepções de Henry Wallon, o qual centra sua teoria na relevância do afeto na aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos. Realizou-se por meio de uma pesquisa documental, a qual consiste em uma análise qualitativa descritiva de cinco cenas do filme o contador de histórias, em que é possível identificar a influência da afetividade no processo educativo. Procedeu-se por meio de três etapas bem definidas: a primeira diz respeito à observação do filme; a segunda refere-se a coleta das cenas específicas para a análise e a terceira consiste na identificação dos elementos da afetividade presentes em cada cena analisada dialogando com os pressupostos teóricos de Wallon. Diante disso, entendeu-se que o afeto funciona como impulsionador do ato educativo e motivador da aprendizagem, portanto, percebe-se que no ambiente educacional deve ser considerado não apenas os aspectos cognitivos dos discentes, mais também os afetivos e sociais. Conclui-se que a dimensão afetiva é essencial e tem contribuição direta na aprendizagem estimulando e favorecendo o desenvolvimento das habilidades dos sujeitos.

Palavras-chave: Afetividade, aprendizagem, educação.

1. INTRODUÇÃO

Na área da educação, o interesse pelo estudo da afetividade é bastante recente. O legado positivista nessa área dificultou a relevância de aspectos mais subjetivos, classificados na época como não científicos e por isso não eram considerados importantes, sendo utilizada de forma inadequada e generalizada.

Só a partir da década de 1970, têm-se estudos mensuráveis que começam a mostrar variáveis mais intrínsecas, como a afetividade no sujeito. Dessa forma, os fenômenos relacionados a subjetividade passam a ganhar maior interesse científico (KIROUAC, 1994).

No entanto, mesmo com esses avanços, não foi aberto um espaço para integração entre afetividade e a aprendizagem, apesar da maioria das queixas educacionais da época terem como referência a ausência de afeto: não aprendem porque os pais são ausentes, as notas são baixas porque os pais estão se separando, não prestam atenção porque estão tristes (FERREIRA, et al. 2010).

Nos anos 1990, a teoria da inteligência emocional de Goleman (1995) ganhou destaque na imprensa midiática, a qual retomou o debate sobre a afetividade e a aprendizagem trazendo uma união desses conceitos, todavia foi apenas com as contribuições de Henri Wallon que o conceito de afetividade ganhou uma compreensão mais ampla. Ele destacou a importância da afetividade no desenvolvimento e no processo de aprendizagem da criança (WALLON, 1934).

Diante disso, pode-se compreender a afetividade de forma mais integral, como um conjunto que emerge do biológico e adquire um status social a partir da relação com o outro e que é uma dimensão fundamental na aprendizagem e na formação completa da pessoa.

A relevância social deste trabalho justifica-se pela importância de se pensar em afetividade no processo de aprendizagem, pois muitas vezes esta temática passa por despercebida no cotidiano educacional e até mesmo é ignorada por alguns educadores. Os efeitos negativos dessa prática podem ser vistos durante todo o processo educativo, entre eles podemos citar: a evasão escolar; as dificuldades de aprendizagem e o medo dos professores.

A partir do cenário exposto, percebe-se a influência do afeto no processo de aprendizagem e como a qualidade de vida depende da maneira como os indivíduos se relacionam, respeitam-se e convivem uns com os outros. Pequenos gestos de cuidado, carinho, apoio e atenção geram grandes benefícios e são determinantes na criatividade, educação, evolução e aprendizagem dos discentes.

Com esta base, o objetivo geral deste trabalho é analisar como a afetividade exerce influência na aprendizagem, o qual será feito de forma mais específica pela compreensão do conceito de afetividade e aprendizagem; análise das contribuições da afetividade na aprendizagem e avaliação dos impactos da ausência do afeto no processo educativo.

Este estudo foi realizado por meio da análise do filme *O Contador de Histórias* (VILLAÇA, 2009), baseado na autobiografia de Roberto Carlos Ramos: *A arte de construir cidadãos* (as 15 lições da pedagogia do amor, 2004). Foram selecionadas 5 cenas do filme para analisá-las a luz das contribuições teóricas de Henri Wallon (1979), que enfatiza a relevância da afetividade na aprendizagem da pessoa. Todos estes referenciais serviram para compreender o valor do afeto no processo educativo.

2. A AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM

Para que se possa falar sobre a relevância da afetividade no processo de aprendizagem é necessário fazer um breve apanhado sobre as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem de Piaget (1996), Vygotsky (1984) e Wallon (1979).

A teoria de Piaget (1996) reconhece o afeto como força motivadora para a aprendizagem e ressalta que a afetividade e a cognição são termos que não se separam, mas se completam dentro do processo de aprendizagem. Taille (1992, p.66), diz que, para Piaget, “A afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a cognição seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações”.

Na teoria de Vygotsky (1984) observa-se uma abordagem integral, pois ele mostra a ligação entre a afetividade e o intelecto e, questiona a separação entre o aspecto cognitivo e o afetivo. De acordo com ele, não existe como dividir os interesses afetivos dos intelectuais.

Vygotsky ressalta, claramente, que um dos principais malefícios da psicologia tradicional é a divisão entre as dimensões cognitivas e afetivas, ele propõe que essas duas dimensões sejam unidas (VIGOTSKY; 1984).

A teoria de Wallon (1979) está centrada na afetividade. Uma de suas principais contribuições para o processo de aprendizagem foi levar em consideração as emoções. Para ele as emoções são indispensáveis para a aprendizagem e sobrevivência humana, e por sua vez também a afetividade, pois é por meio do afeto que as emoções são manifestadas. A dimensão afetiva é de fundamental importância para Wallon tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do ponto de vista do conhecimento, logo, é marcante para o desenvolvimento humano.

Além disso, Wallon afirma que o meio intervém no desenvolvimento e aprendizagem do sujeito, fatores do ambiente no qual o indivíduo está inserido podem contribuir ou interferir no seu processo de aprendizagem. “Não se pode explicar uma conduta isolando-a do meio em que ela se desenvolve” (WALLON, 1986, p. 369).

Dessa forma, observa-se que para a teoria Walloniana é importante que o educador ofereça uma formação integral, que leve em conta os fatores intelectuais, afetivos e sociais, e que dentro do processo de ensino e aprendizagem, não esteja apenas o corpo da criança, mas suas emoções, sensações e sentimentos. As concepções de Wallon têm como base quatro elementos, os quais se relacionam o tempo todo: a afetividade, a capacidade cognitiva, o movimento e a formação da personalidade, as quais possuem uma íntima relação entre si.

Constata-se que Wallon considera a interação afetiva entre educador e aluno de especial relevância, visto que a tendência intelectualista e generalizada do processo de aprendizagem atual, parece ignorar os determinantes afetivos e emotivos do processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos.

2.1. A IMPORTÂNCIA DO AFETO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Os autores Vygotsky (1984), Wallon (1979) e Piaget (1996) descreveram o caráter social da afetividade, sendo a relação afeto e cognição de especial relevância para todo o processo de desenvolvimento humano. De acordo com Cegalla (2005, p.36), a afetividade significa “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado”.

Os infantis necessitam se sentir amados pelos pais, e pela família. O carinho e o afeto geram uma sensação de proteção, fazendo com que eles tenham mais vontade de aprender e explorar o mundo que os cercam. A base para a estruturação da personalidade de um indivíduo se encontra na família e é por meio dela que se busca uma referência e apoio. Segundo TIBA (2002, p.180), “A educação com vistas à formação do caráter, da auto-estima e da personalidade da criança ainda é, na maior parte, responsabilidade dos pais”.

Pode-se observar que quando os pais se fazem presentes na vida de seus filhos prestando atenção em suas necessidades e demonstrando interesse pelas atividades que o filho realiza na escola, pelas coisas que ele gosta ou não gosta de fazer, conseqüentemente, as crianças se sentem mais motivadas para aprender, visto que desenvolvem autoestima e sentem-se orgulhosas de si mesmas. “A família é essencial para que a criança ganhe confiança, para que se sinta valorizada, para que se sinta assistida”. (TIBA, 2002, p.185).

O elo existente entre família e educação é mais do que uma necessidade, é por meio dele que os educandos conseguem vencer obstáculos no decorrer do processo de aprendizagem. Por isso, é preciso que este elo entre família e educação estejam interligados para que os discentes possam desfrutar da aprendizagem de forma mais satisfatória (LOPEZ; 2002).

Mas não se pode esquecer que muitas crianças crescem sem o apoio familiar e que muitos pais esquecem de sua responsabilidade na educação dos filhos. Chalita fala sobre o papel essencial da família na vida do educando, porém também cita a dura realidade da sociedade atual:

Do outro lado, há o grupo imenso que não dispõe desses cuidados todos. São os chamados excluídos. Que triste é essa constatação: um mundo de incluídos e de excluídos. Alguns são criados como em uma redoma de vidro, separados de tudo que possa vir a contaminá-los, e outros, a grande maioria, são lançados à própria sorte (CHALITA, 2004, p.26).

Muitos jovens acabam seguindo o caminho do crime e dos vícios, justamente, por falta de atenção dos pais. É necessário que os pais estabeleçam limites e possam cumprir com suas responsabilidades na educação de seus filhos e, além disso, estejam presentes não só fisicamente, mas emocionalmente no desenvolvimento deles.

Diante disso, percebe-se que a ausência de apoio e carinho dos pais podem interferir em vários aspectos da vida do indivíduo, inclusive, em seu processo de aprendizagem. Quando os discentes são apoiados pela família, eles se sentem mais seguros e motivados para a aquisição de conhecimentos e estruturação da personalidade.

3. MÉTODO

A pesquisa utilizou-se do método documental, o qual é reconhecido como uma técnica decisiva para estudos em ciências humanas e sociais, uma vez que, pode trazer à tona novos conhecimentos por meio de realidades já publicadas (HELDER, 2006).

O presente trabalho fez uma análise qualitativa descritiva de cinco cenas do filme, *O Contador de Histórias* (VILLAÇA, 2009) em que a influência do afeto na aprendizagem foi representado. São levadas em consideração as cenas em que a afetividade é vista como impulsionadora do processo de aprendizagem do sujeito. A escolha do filme obedeceu ao critério de que, além de evidenciar o afeto na aprendizagem em seu roteiro, era necessário que fosse uma produção baseada em fatos reais, visto que filmes deste tipo representam fatos que realmente ocorreram, logo, os resultados são mais concretos para a pesquisa.

Optou-se por escolher produções cinematográficas para trabalhar por sua excelente função pedagógica e pela riqueza das possibilidades de interpretações de seu roteiro. Segundo Araújo (2004, p. 238):

O filme serve para oxigenar uma prática voltada para a construção de saberes. No campo educacional, ele fornece elementos que subsidiam a interpretação da realidade, permitindo detectar de que modo cada autor social participou dos acontecimentos, procurando fazer uma leitura de suas dimensões pessoal e subjetiva, consideradas importantes para o evento histórico pesquisado.

O processo de análise seguiu três etapas específicas e bem definidas. A primeira etapa diz respeito a observação do filme, assistindo-o quantas vezes fosse necessário para melhor apreensão das cenas, diálogos e impressões sobre a trama; a segunda etapa refere-se a coleta das cenas específicas, as quais destacavam o nosso objetivo da análise, essas cenas estão expostas nos resultados e discursões do trabalho; por fim, a terceira etapa consiste na identificação de elementos do afeto presentes na aprendizagem, dialogando e contextualizando com a teoria da afetividade de Henri Wallon.

4. RESULTADOS E DISCURSÕES

O filme contém algumas cenas simbólicas comuns da linguagem do cinema. Porém, permite compreender que ao sair da FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor) e ir para casa da pedagoga Margherit Duvas, o menino tem contato diário com a verdadeira pedagogia do amor juntamente com suas 15 lições, as quais são: noção de tempo e espaço; espiritualidade; extraordinariedade; tolerância; reciprocidade; humildade; felicidade; coabitação; sensibilidade; continuidade; família; solidariedade; magnanimidade; autoestima e relacionamento (RAMOS, 2004).

Procurou-se evidenciar na análise das cenas como a obra cinematográfica estabelece uma implícita comparação entre a postura educacional equivocada da antiga FEBEM, a qual não disponha de uma estrutura física nem pedagógica que auxiliasse o indivíduo na apreensão de conhecimentos e a ação humanitária da pedagoga francesa, que se dedicou a ensinar o menino de forma afetiva, respeitosa, empática e sensível.

Diante disso, interessa-nos, portanto, enfatizar por meio das imagens a maneira como o filme mostra a importância da afetividade no processo de aprendizagem do garoto. Algumas cenas retratam fielmente a influência do afeto na aprendizagem atuando como estimulador deste processo, além do valor da afetividade advindo dos pais como instigador do ato educativo.

Observa-se no início do filme que o garoto é levado para FEBEM, a qual era considerada pela maioria da população como uma *escola para crianças pobres*, sob o preceito: *Disciplina e Educação para Crianças Carentes*, logo, a mãe seduzida pela propaganda e levando em consideração sua situação de vulnerabilidade, ingenuidade e pobreza entrega o filho, o caçula de nove anos, para a instituição. Ela alimentava a esperança de que aquele lugar iria transformar o filho em um doutor e posteriormente ele ajudaria a família. Diz o livro:

Falava-se na época que a Febem era uma instituição preocupada com o bem-estar das crianças – era o local onde recebiam boa alimentação e educação escolar. A mãe e o filho estavam esperançosos. O menino pensava que estava deixando para trás uma vida miserável, e a mãe achava que um dia, quem sabe, teria um filho doutor. (RAMOS, 2004, p. 10)

Na figura 1 é possível observar que o menino é deixado na instituição e vê a mãe indo embora. A criança não obteve a presença da família influenciando no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, pelo contrário, se sentiu sozinho e abandonada e, conseqüentemente, o menino optou por inúmeras fugas e usou da agressividade como mecanismo de defesa, negando-se até mesmo ser alfabetizado.

Figura 1 - Roberto é deixado na FEBEM



É possível avaliar por meio da imagem que o ambiente em que o menino estava inserido era desprovido de afetividade e não considerava a unidade das variáveis intelectuais, afetivas e sociais no processo de aprendizagem da criança. Outra característica desta cena que chama a atenção são as cores frias, um espaço consideravelmente azulado e cinzento denotando um tom de abandono e vazio afetivo.

De acordo com Wallon o meio intervém no desenvolvimento e aprendizagem do sujeito, fatores do ambiente no qual o indivíduo está inserido podem contribuir ou interferir no seu processo de aprendizagem. Segundo ele, não se pode explicar uma conduta separada do meio em que ela está inserida (WALLON, 1986).

Figura 2 - Primeiro encontro de Roberto com a pedagoga



Na figura 2 é possível analisar como aconteceu o primeiro encontro da pedagoga com o garoto. Observa-se que ela o olhou com afeto, respeito, carinho e empatia. Pode-se ver a partir da imagem um menino sujo, negro, sério, o qual tinha sido novamente capturado e estava sentado em uma espécie de assento de concreto no corredor da FEBEM. Como o mesmo se encontrava, receoso e desconfiado, ele não quis falar com a pedagoga, todavia ela insistiu e baixou a cabeça para olhar em seus olhos. No livro, a cena é descrita da seguinte forma:

Pela primeira vez na vida, naquele lugar, alguém se aproximou de mim e, antes de falar alguma coisa referente à minha cor da pele, ao meu cheiro de xixi, ao meu nariz escorrendo catarro ou ao meu cabelo com piolhos, me olhou bem nos olhos e fez uma das coisas mais fantásticas que um ser humano pode fazer para o outro, que é sorrir com os olhos. Assim ela fez e me disse algumas poucas palavras que, para mim, tiveram um significado sagrado: – “Com licença, por favor. Eu gostaria de falar com você”. [...] Quando a francesa me disse “Por favor”, eu achei que ela fosse louca, pois, até então, ninguém havia me tratado daquela maneira. (RAMOS, 2004, p. 107).

A pedagoga começou a se aproximar do menino sem preconceitos, com amor e compreensão reconhecendo os vários determinantes sociais presentes na realidade do menino e tentando ganhar a confiança, para assim, ajudá-lo e alfabetizá-lo. De acordo com Wallon a aprendizagem acontece por meio de um elemento principal que é a o afeto, ele faz com que a criança sintam-se assistida, respeitada e, portanto, é motivada para aprender (WALLON, 1986).

Nas figuras 3 e 4 é possível perceber o garoto sendo alfabetizado, uma aprendizagem significativa que tem por base o afeto e o conhecimento das necessidades da criança, sendo assim, com muito esforço e tendo o afeto como seu principal aliado a pedagoga conseguiu alfabetizar o menino, o qual já tinha 13 anos e não era alfabetizado.

As imagens mostram o esforço da pedagoga para ensinar o garoto a ler e depois de muita dedicação de ambos, o menino consegue ler sozinho seu primeiro livro: Vinte mil léguas submarinas, e além disso ele criou um amor pelo conhecimento e pelo conto de histórias.

Observa-se que de acordo com a teoria Walloniana é importante que o educador ofereça uma formação integral, que leve em conta os fatores intelectuais, afetivos e sociais, e que dentro do processo de ensino e aprendizagem, não esteja apenas o corpo da criança, mas suas emoções, sensações e sentimentos.

Figura 3 e 4. A pedagoga ajuda na alfabetização de Roberto



Na figura 5 é possível perceber o menino já adulto contando histórias, ele voltou para FEBEM, mas agora como professor mostrando que a afetividade tem influência positiva no processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. Ela teve um importante papel na transformação da vida do garoto, o qual era tido como irrecuperável pela instituição.

Figura 5 - Roberto contando histórias para os meninos da FEBEM



Diante do exposto nestas imagens do filme é notório a percepção da influência positiva da afetividade na aprendizagem do menino, o qual a partir do afeto demonstrado pela pedagoga conseguiu aprender e foi alfabetizado. A afetividade estimulou este processo de aquisição de conhecimento mostrando sua essencial importância na aprendizagem do garoto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na aprendizagem o afeto tem essencial relevância, por meio do vínculo afetivo o indivíduo é estimulado para o processo de aquisição de conhecimentos, e além disso, ele influencia na estruturação da personalidade dos infantis. Sendo assim, o objetivo deste estudo foi analisar como a afetividade exerce influência sobre a aprendizagem, compreendendo seus conceitos, analisando as suas contribuições e avaliando os impactos da ausência do afeto no processo educativo.

Avaliou-se que quando o afeto está presente na aprendizagem proporciona uma sensação de proteção, respeito, empatia e, conseqüentemente, os educandos se sentem mais motivados para aprender e explorar o ambiente que os cercam. É necessário que no ambiente educacional os aspectos cognitivos, afetivos e sociais dos discentes sejam considerados e vistos em conjunto para melhorar a aprendizagem dos mesmos.

Dentro do campo da psicologia, observa-se a necessidade de destacar os fatores psicoafetivos presentes na aprendizagem considerando sua importância na educação. No entanto, a teoria de Henri Wallon (1979), centrada na afetividade, ainda é pouco explorada e difundida no meio educacional, espera-se que o presente estudo sirva como uma sugestão para novas pesquisas no campo de ensino-aprendizagem principalmente na educação infantil.

Diante disso, é necessário que mediante estas análises significativas haja mais pesquisas voltadas para o estudo da afetividade na aprendizagem, para assim, ampliar a visão das pessoas sobre o tema e também trazer mais descobertas na área educacional com o intuito de melhorar a aprendizagem dos infantis e desenvolvê-los da melhor forma possível.

REFERÊNCIAS

- [1] ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. Uma Leitura Intercultural de “O Último Samurai “. In: BRENNAND, Edna; GALVÃO, Maria Neuma. (Orgs). Múltiplos Saberes e Educação. João Pessoa: Editora UFPB, 2004.
- [2] CEGALLA, Domingos Paschoal. Dicionário escolar da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.
- [3] CHALITA, Gabriel. Educação: a solução está no afeto. 17. ed. São Paulo: Gente, 2004.
- [4] FERREIRA, Aurino Lima; Acioly-Regnier, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. Educ. rev., Curitiba , n. 36, p. 21-38, 2010.
- [5] GOLEMAN, D. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de janeiro: Objetiva, 1995.
- [6] HELDER, R. R. Como fazer análise documental. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

- [7] KIROUAC, G. Emoções. Em: RICHELE, M. et al. Tratado sobre Psicologia Experimental. Paris: PUF, 1994.
- [8] LOPEZ, J. S. Educação na família e na escola. São Paulo: Loiola, 2002.
- [9] PIAGET, J. Biologia e Conhecimento. 2ª Ed. Vozes : Petrópolis, 1996.
- [10] RAMOS, R.C. A arte de construir cidadãos: as 15 lições da Pedagogia do Amor. São Paulo: Celebris, 2004.
- [11] TAILLE, Y. de L. ; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- [12] TIBA, I. Quem ama educa. São Paulo: Gente, 2002.
- [13] VILLAÇA, L. Entrevista. O Globo, 4 ago. 2009. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/mat/2009/08/04/luiz-villaca>>. Acesso em: 17 Março de 2019.
- [14] VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- [15] WALLON, H. As Origens do Caráter na Criança: Prelúdios do Sentimento da Personalidade. Paris: Boivin, 1934.
- ____ Psicologia e Educação da Criança. Trad: Ana Rabaca e Calado Trindade. Lisboa: Veja, 1979.
- ____ As origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole, 1986.

Capítulo 15

O estudo das metodologias ativas em um grupo de pesquisa

Bruna Finardi

Janaina Medeiros Francener

Jeniffer Sabrina Machado

Pamela Maceno Marques

Rosângela Araújo Xavier Fujii

Eduarda Maria Schneider

Resumo: A acelerada produção de conhecimento promove mudanças no contexto político, cultural, tecnológico e socioeconômico, exercendo grande impacto na sociedade atual e exigindo um novo perfil docente adequado a este cenário. Assim, a proposta deste trabalho foi estabelecer um grupo de pesquisa para leituras, discussões, pesquisas e reflexões acerca de algumas dimensões da prática pedagógica, cujo foco foi o levantamento e estudo de metodologias inovadoras para o ensino de Ciências e Biologia. A metodologia do trabalho consistiu em 3 etapas: Na primeira, realizou-se a organização das atividades do Grupo de Estudo, constituído por professores em formação inicial e continuada da região de Santa Helena/PR; na segunda, desenvolvemos discussões sobre aspectos voltados à pesquisa em ensino; na terceira, o levantamento e estudo das metodologias inovadoras de ensino. Foram identificadas 11 metodologias inovadoras, descritas teoricamente neste trabalho. Constatou-se ainda, que alguns dos participantes já utilizaram aspectos das metodologias investigadas, mesmo desconhecendo sua fundamentação. Também foi relatado o interesse em testar ao menos uma das metodologias estudadas. Assim, para suprir as novas demandas na formação de professores, são necessários maiores estudos referentes à aplicação dessas metodologias no cotidiano docente, considerando os diversos contextos escolares, aproximando ainda mais a pesquisa do contexto escolar.

Palavras-chave: Metodologias inovadoras, grupo de pesquisa, ensino de Ciências e Biologia.

1. INTRODUÇÃO

Segundo Diesel (2017), as constantes transformações no contexto político, cultural, tecnológico e socioeconômico têm exercido um grande impacto no cotidiano das pessoas, afetando diretamente as suas relações. Esse cenário de transformações pode ser melhor compreendido partindo das contribuições de Bauman (2009), que compara o estágio social atual – por ele denominado “líquido” – com o anterior, “sólido”. O estágio sólido trata-se de um período cuja base era a lógica e, os conhecimentos adquiridos e colecionados pelo indivíduo lhe atribuíam um maior suporte quanto a resolução de problemas, mas apenas levando em consideração o contexto de situações previsíveis e duráveis em que ele estava inserido. O estágio líquido por sua vez, consistiria numa condição socio-histórica contemporânea, caracterizado pela flexibilidade e imprevisibilidade (BAUMAN, 2009).

Nesse contexto de impermanência também se encontra instalada a educação contemporânea e, conseqüentemente, a escola, com todos os seus processos e sujeitos que a constituem, bem como suas relações (docente-estudante-conhecimento como também com as próprias práticas docentes). Desta maneira, considerando o contexto atual supracitado, cujas mudanças sociais ocorrem a uma considerável velocidade, surge a exigência de um novo perfil docente (TERRAZAN; GAMA, 2007). A fim de repensar todo o processo de formação de professores, é tomado como ponto de partida a ressignificação dos saberes já construídos, valorizando a diversidade dos saberes essenciais à sua prática, com o intuito de redirecionar a racionalidade técnica instrumental para uma perspectiva reflexiva, investigativa e crítica (DIESEL, 2017).

A partir dessa necessidade, Berbel (2011) pontua que, cabe aos docentes partirem em busca de novos caminhos e novas metodologias de ensino cujo protagonista seja o aluno. Freire (2015), defende que, a educação não é um processo realizado por outrem, ou pelo próprio sujeito, mas sim a partir da interação entre sujeitos históricos por meio de suas palavras, ações e reflexões. Tendo em vista as considerações de Freire (2015), é possível compreender que, enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informações pelo docente para uma recepção passiva (alunos), no método ativo, os estudantes constituem o centro do processo, construindo o conhecimento colaborativamente. Bastos (2006) *apud* Berbel (2011) apontam como principal função do método ativo o estímulo da autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para a pesquisa, reflexão e análise de possíveis situações para fundamentar tomadas de decisão, sendo o professor apenas o facilitador desse processo.

A temática da formação de professores vem se tornando cada vez mais presente nas pesquisas em educação em ciência. Tanto as pesquisas como as políticas educacionais determinam uma melhor qualificação do corpo docente, buscando promover o processo de colaboração mútua e ampla relação para o compartilhamento de experiência entre professores em formação e aqueles já em exercício. No Brasil, os cursos de licenciatura vêm buscando intensificar a relação dos acadêmicos com a escola, mediante ações promovidas pela articulação das instituições de ensino superior e escolas da educação básica (TERRAZAN; SANTOS, 2006).

Considerando a problemática apresentada e também objetivando a parceria entre docentes em formação inicial e continuada, a proposta do presente trabalho foi, a partir do estabelecimento de um grupo de estudo e pesquisa integrado por docentes em formação inicial e continuada, investigar e descrever metodologias inovadoras para o ensino de Ciências e Biologia.

2. MÉTODOS

O projeto iniciou suas atividades a partir de dezembro de 2017, com o planejamento e organização do cronograma do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências (GPENCI), constituído por discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UTFPR-SH, e também por docentes já em exercício das escolas da região de Santa Helena, PR. O Grupo iniciou suas atividades em abril de 2018, com encontros quinzenais, encerrando-se em setembro de 2018.

Durante todo o ano ocorreram 10 encontros do grupo todos realizados nas dependências da UTFPR, Campus Santa Helena, que contaram com a presença de 3 docentes do curso de Ciências Biológicas, 1 docente da educação básica, 1 mestranda e 9 discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UTFPR Campus Santa Helena, totalizando 14 discentes e docentes participantes.

Objetivando a melhor compreensão da pesquisa em ensino, bem como sua aplicação na realidade docente, ao longo dos primeiros seis meses, o grupo realizou estudos acerca da relação entre Pesquisa e Ensino, estudando diferentes métodos para realização da Pesquisa em Ensino. Para tanto, os participantes se organizaram em pequenos grupos, e cada grupo foi responsável pelo estudo de um dos métodos de pesquisa para então apresentá-lo para discussão em conjunto com os demais participantes do grupo de pesquisa. Nesta fase, a bibliografia utilizada para a fundamentação teórica dos estudos foi "Métodos e Técnicas de Pesquisa Social" de Antônio Carlos Gil, 2008. Desta forma, em cada um dos encontros, até julho de 2018, foi abordado um método de pesquisa diferente pelos participantes.

Depois do desenvolvimento dos estudos voltados à Pesquisa em Ensino, nos últimos meses o grupo voltou sua atenção para o estudo e discussão das Metodologias Ativas para o Ensino de Ciências e Biologia disponíveis atualmente, também com o intuito de promover aos participantes maiores reflexões acerca da aplicação de tais práticas em seu cotidiano docente. Para a realização desses estudos, foi solicitado aos docentes e discentes que buscassem informações a respeito de ao menos uma dessas metodologias para posterior apresentação e discussão com o coletivo. Coube neste trabalho a descrição das metodologias inovadoras investigadas no grupo de pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apesar do grupo, em sua totalidade, ser constituído por licenciados e licenciandos, muitos de seus integrantes não tinham conhecimento da relação firmada entre Pesquisa e Ensino, tão pouco do que diz respeito aos diversos métodos para a sua realização de maneira eficaz discutidos pelo grupo (Quadro 1). Este fato torna-se relativamente preocupante ao considerarmos que o Ensino é dependente da realização de novas pesquisas para sua renovação.

Segundo Castro et al. (2011), um Grupo de Pesquisa consiste em um grupo de pessoas reunidas com o intuito de desenvolver uma pesquisa científica, e ainda, discutir e refletir a respeito de conteúdos de interesse comum, acerca de uma ou mais linhas de pesquisa. As linhas de pesquisa, por sua vez, consistem em temas abordados pelo grupo em sua pesquisa, da qual originam-se os projetos de pesquisa. Castro et al. (2011) ainda reiteram que as linhas de pesquisa são constituídas por temas ou assuntos pesquisados por um grupo, com o intuito de gerar projetos cujos resultados possuem compatibilidade si a partir de um tema comum, atingidos por meio das metodologias da pesquisa científica. Assim, muitas linhas de pesquisa distintas podem ocorrer em um mesmo grupo de pesquisa. Esses grupos e linhas de pesquisa são instituídos a partir do momento em que, ambos, são reconhecidos e aprovados pela instituição.

Conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (2002), os princípios norteadores para o exercício profissional englobam, dentre muitos aspectos pontuais, a pesquisa voltada, especialmente, ao processo de ensino e de aprendizagem, considerando que o ato de ensinar requer conhecimentos bem como sua mobilização para a ação, assim como a compreensão do processo de construção do conhecimento.

Quadro 1 – Métodos de Pesquisa Discutidos pelo Grupo

Métodos de Pesquisa discutidos pelo Grupo
Análise de Conteúdo e Discurso
Estudo de Campo
Estudo de Caso
Metanálise
Pesquisa Ação
Pesquisa Bibliográfica e Documental

Fonte: Autoria própria (2018).

Demo (2001), apresenta a dicotomia entre pesquisa x ensino de forma relacionada à dicotomia entre teoria x prática, que implica na última dicotomia desta cadeia, a do professor x instrutor, este último, pelo autor denominado "tecnólogo do ensino" ou ainda aquele que apenas reproduz conhecimentos produzidos por outros profissionais. Assim, o professor que não realiza pesquisa torna-se um mero ministrador de aulas, transmissor do conhecimento alheio.

Desta forma, mediante as produtivas discussões e os relatos dos próprios integrantes, consideramos que esta etapa foi de grande importância para o desenvolvimento do grupo.

No que diz respeito aos últimos meses de estudos do grupo, as discussões voltaram-se às Metodologias Inovadoras para o Ensino de Ciências e Biologia. Baseando-se nas bibliografias consultadas pelos participantes para este fim. Desta forma, foram levantados pelo grupo 6 diferentes métodos de Pesquisa, e 11 metodologias ativas de ensino, conforme observado no quadro 2.

Quadro 2 – Metodologias ativas identificadas pelos participantes do Grupo de Pesquisa

Metodologias ativas elencadas pelos participantes do Grupo de Pesquisa
Aprendizagem Baseada em Grupos/Times (TBL)
Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)
Aprendizagem Baseada em Projeto (PjBL)
Aprendizagem Híbrida
Instrução por Pares
Método dos 300
Metodologia investigativa
Phillips 66
Role Play
Sala de Aula Invertida
Simulação

Fonte: Autoria própria (2018).

Conforme o dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2016), “inovar” significa introduzir novidades, renovar; inventar; criar. As metodologias inovadoras valorizam o aluno como elemento central do processo de ensino e aprendizagem, superando a abordagem tradicional de ensino que por sua vez, prioriza a transmissão mecânica de conteúdo para um receptor passivo.

Segundo Souza et al. (2016), a Aprendizagem Baseada em Grupos/Times (TBL) implica em uma metodologia que foi inicialmente desenvolvida como alternativa às exposições para grandes grupos, entretanto, seu desenvolvimento atualmente também abrange estratégias de aprendizagem para pequenos grupos. Assim como outras metodologias inovadoras, ela favorece a aprendizagem ativa e a ampliação de saberes entre os participantes, mas também necessita de planejamento para sua realização. Sua aplicação consiste em três momentos: o primeiro momento é o estudo/análise individual do material (contexto/cenário); o segundo é a verificação do conhecimento obtido por meio dos estudos do primeiro momento (teste individual/em equipe), levantamento de dúvidas e feedback; e o terceiro refere-se à aplicação de conceitos.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) também é uma metodologia ativa e alternativa, que, conforme Sakai e Lima (1996), se desenvolve na resolução de problemas propostos, com a finalidade de promover ao aluno um maior envolvimento com o conteúdo proposto. Assim, trata-se de uma metodologia formativa que se utiliza do estímulo à atitude crítica do aluno como ferramenta para a busca pelo conhecimento.

A Aprendizagem Baseada em Projeto (PjBL) por sua vez, organiza a aprendizagem em torno dos projetos, envolvendo questões ou problemas desafiadores e o estudante no entendimento do problema e sua resolução, promovendo a realização de atividades importantes como a tomada de decisão, proporcionando-lhe a oportunidade de desenvolver seu trabalho de maneira mais autônoma em um longo período de tempo, culminando em apresentações ou produtos mais próximos de sua realidade (JONES, et al., 1997; THOMAS, et al., 1999; SCARBROUGH, 2004).

Outra dentre todas as metodologias inovadoras elencadas foi o Ensino Híbrido (ou blended learning) que, conforme pontua Valente (2014), ocorre quando parte das atividades da aula são realizadas a distância e a outra, presencialmente. Vilaça (2010) complementa que “blend”, do inglês, significa misturar, combinar. Portanto, esta forma de ensino, estabelece estudos presenciais e a distância.

Além disso, o conteúdo online deve ser elaborado especificamente para a disciplina ministrada, assim como o conteúdo presencial deverá ser supervisionado pelo professor para valorização da interação com os alunos.

Os participantes também apontaram a metodologia Peer Instruction (ou Instrução por Pares), a qual utiliza de perguntas de múltipla escolha para o debate de temas, bem como para verificar as dificuldades da turma. Em outros casos, o educador pode lançar uma situação hipotética e averiguar, através de votação entre os educandos, quais os possíveis resultados. O educador então levanta discussões acerca do ponto estudado a fim de que os educandos cheguem à resposta (ARAUJO; MAZUR, 2013). O método de votação permite ao educador a melhor percepção acerca da dimensão das dúvidas dos alunos em sala de aula.

O método dos 300 caracteriza-se, principalmente, por objetivar a máxima colaboração entre os estudantes, despertando o olhar para as dificuldades de aprendizagem do outro. Contudo, para que essa colaboração seja estimulada, são formados grupos de estudo, na qual os estudantes com melhor desempenho auxiliam os demais que apresentam maiores dificuldades (FRAGELLI, 2015).

Dewey foi um dos primeiros autores a sugerir uma sequência para a Metodologia Investigativa. Essa proposta, assim como as muitas outras atuais, tem como princípio a investigação de situações significativas do cotidiano dos alunos. Ele sugere a seguinte sequência: 1. Desenvolvimento de experiências a partir de problemas ou situações problema para os alunos; 2. Delimitação e esclarecimento do problema, buscando explicações ou hipóteses; 3. Coleta de dados em material bibliográfico ou realização de experimentos; 4. Reelaboração das hipóteses originais; 5. Aplicação e comprovação das ideias elaboradas (CAÑAL, 1997).

Na metodologia Phillips 66, os participantes são divididos em grupos contendo seis pessoas cada. Durante seis minutos, os grupos discutem um assunto, tema ou problema na busca de uma solução ou síntese final ou provisória. Também pode ser utilizada para obtenção de informações rápidas sobre interesses, problemas, sugestões e perguntas (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

O Role Play também foi uma das estratégias metodológicas elencadas pelo grupo, capaz de promover a comunicação entre os alunos numa simulação de um contexto da vida real. Os alunos são expostos a situações na qual devem assumir papéis relativos ao contexto dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Eles devem ser responsáveis pelo script a ser seguido, conferindo-lhes maior liberdade para comunicação entre si, melhorando suas competências comunicativas. Na avaliação da atividade, o professor deve considerar os aspectos positivos e dar pistas aos alunos sobre como ultrapassar as suas dificuldades. A metodologia também pode ser repetida caso os alunos solicitem, de modo que eles tenham a oportunidade de corrigir os erros cometidos da primeira vez (CARDOSO, 2009).

Dentre as metodologias inovadoras também foi apontada a sala de aula invertida, ou flipped classroom, é uma estratégia que visa mudar os paradigmas do ensino presencial, alterando sua lógica de organização tradicional. O principal objetivo dessa abordagem, em linhas gerais, é que o aluno tenha prévio acesso ao material do curso, seja de maneira impressa ou online, e possa discutir o conteúdo com o professor e os demais colegas. Nessa perspectiva, a sala de aula se transforma em um espaço dinâmico e interativo, permitindo a realização de atividades em grupo, estimulando debates e discussões, e enriquecendo o aprendizado do estudante a partir de diversos pontos de vista. Assim, para a melhor organização do conhecimento, informações e conceitos apresentados na disciplina, é necessário que o aluno reserve um tempo para estudar o conteúdo antes da aula (VALENTE, 2014).

A última metodologia levantada no grupo foi a Simulação, nela, a realidade é apresentada de forma lúdica para a compreensão dos educandos. Os temas são explicitados de forma prática, exigindo que o educando se comporte como se estivesse frente a uma situação real. Em algumas situações pode-se dispor de atores que interpretem as situações. A simulação favorece um significado lógico para conhecimentos passados, possibilitando ao educando uma melhor compreensão da importância do conteúdo para a sua formação (VALENTE et al., 2009).

Finalmente, a partir das pesquisas realizadas, discussões e relatos dos participantes, concluímos que, apesar de muitos dos professores e estagiários utilizarem-se da exposição em suas aulas, em determinado momento já sentiram a necessidade da utilização das novas metodologias com o intuito de inovar e reinventar suas aulas. Dessa maneira, muitos já fizeram uso de pelo menos uma das metodologias listadas, embora não tenham sido capazes de, naquele momento, identifica-la como uma metodologia ativa.

Além disso, também foi relatado pelos participantes o interesse em testar ao menos uma das metodologias inovadoras elencadas nas reuniões do GPENCI, reiterando tamanha importância da participação de professores em formação inicial e continuada em grupos de pesquisa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto contribuiu com o estabelecimento do GPENCI na UTFPR-SH, cuja principal função foi promover a seus participantes uma reflexão crítica sobre sua prática, apoiada em toda a fundamentação teórica e vivências compartilhadas entre os discentes e docentes que compuseram o grupo durante este período. Além disso, a participação em Grupos de Pesquisa também possibilita a realização de pesquisas, promovendo assim a formação de professores pesquisadores e, por fim, auxiliar a superar a distância entre a pesquisa e o contexto escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à UTFPR pelo apoio financeiro para a realização da pesquisa e por ceder a estrutura física para os encontros GPENCI, à Prof^a. Dr^a. Eduarda Maria Schneider pela orientação necessária para o estabelecimento do grupo e aos discentes e docentes participantes pela disponibilidade e empenho.

REFERÊNCIAS

- [1] ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. D. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.
- [2] ARAUJO, I.S; MAZUR, E. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: Uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de física. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, n. 2: p. 362-384, ago. 2013.
- [3] BAUMAN, Z. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago.2009.
- [4] BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- [5] BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Parecer CNE/CES nº 15, de 13 de dezembro de 2005. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 15 de maio, 2006.
- [6] CARDOSO, A. F. M. P. O Role Play como ferramenta no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos do ensino básico. Relatório Apresentado para Obtenção do Grau de Mestre em Ensino do Inglês e do Alemão no Ensino Básico, 2009.
- [7] CARVALHO, A. M. P. D. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, A. M. P. D. Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 1- 20.
- [8] CASTRO, L. P. V. et al. A importância da participação em grupos de pesquisa. In: II Seminário Regional de Formação Continuada de Professores e II Mostra de Experiências e Vivências Pedagógicas. Anais... 2011, Cascavel: Grupo de Pesquisas em Epistemologia da Biologia de Cascavel – GEBCA, 2011. p. 2-5.
- [9] CAÑAL, P. Investigar em la escuela: elementos para una enseñanza alternativa. Sevilla: Díada Editorial S.L., 1997.
- [10] DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e educativo. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2001.
- [11] DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <https://www.priberam.pt/DLPO/inova%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 29/8/18.

- [12] DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul-rio-grandense. Pelotas, RS, Brasil, v. 14, n. 1, p. 268-288, jan. 2017.
- [13] FRAGELLI, R. Trezentos: aprendizagem ativa e colaborativa como uma alternativa ao problema da ansiedade em provas. Revista Eletrônica Gestão & Saúde. v. 6 (Supl. 2). Abril, p.860-72. 2015.
- [14] FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 51ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015
- [15] JONES, B.F.; RASMUSSEN, C. M.; MOFFITT, M.C. Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning. Washington, DC: American Psychological Association, 1997.
- [16] KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. Ensino de ciências e cidadania. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2007.
- [17] SAKAI, M. H.; LIMA, G. Z. PBL: uma visão geral do método. Olho Mágico, Londrina, v. 2, n. 5/6, encarte especial, nov. 1996.
- [18] SANMARTÍ, N. Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria. Madrid: Editorial Síntesis, 2002.
- [19] SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira. Ensaio, v. 2, n. 2, 2002.
- [20] SCARBROUGH, H. The Processes of Project-based Learning: An Exploratory Study. Management Learning. v. 35, n. 4, 2004.
- [21] SOUZA, C. D. F. et al. Metodologias ativas de ensino aprendizagem na formação de profissionais da saúde. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações. v. 14, n. 2, p. 659-677, ago./dez. 2016.
- [22] TERRAZAN, E. A.; GAMA, M. E. Condicionantes para a formação continuada de professores em escolas de educação básica. Educação & Linguagem. ano 10. n. 15, p. 161-192, Jan-Jun. 2007.
- [23] TERRAZAN, E. A.; SANTOS, M. E. G. Possibilidades de articulação entre formação inicial e formação continuada de professores na região de Santa Maria- RS. In: VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul-ANPED-SUL. Anais... Santa Maria: UFSM, 2006.
- [24] THOMAS, J.W.; MERGENDOLLER, J.R.; MICHAELSON, A. Project-based learning: A handbook for middle and high school teachers. Novato, CA: The Buck Institute for Education, 1999.
- [25] VALENTE, J.A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. Educar em Revista, n.4, 2014, p.79-97.
- [26] VARGA, C.R.R. et al. Relato de experiência: o uso de simulações no processo de Ensino- aprendizagem em Medicina. Revista Brasileira de Educação Medica. v. 33. n. 2. p. 291- 297. 2009.
- [27] VILAÇA, M. L. C. Educação a Distância e Tecnologias: Conceitos, termos e um pouco de história. Revista Magistro.v.1, n. 2, UFRJ. 2010.

Capítulo 16

O estágio supervisionado no Curso de Pedagogia em espaços não escolares como lócus de pesquisa: Novas configurações, velhos desafios

Joseval dos Reis Miranda

Resumo: Este artigo oriundo da nossa pesquisa e experiência que buscou analisar e socializar nossas práticas e também as nossas reflexões sobre o Estágio supervisionado como lócus de pesquisa em espaços não escolares. Tivemos como objetivo geral analisar e refletir sobre o estágio supervisionado em espaços não escolares como espaço de pesquisa para a formação do pedagogo. E como objetivo específico analisar as possibilidades e os desafios frente à realização do estágio em espaço não escolar no curso de pedagogia. Esse trabalho pautou-se na contribuição teórica e metodológica de autores como: Sanz Fernández (2006), Pimenta (2014), Libâneo e Pimenta (1999), Zabalza (2014), Silva e Miranda (2008), Lima (2012), Frison (2004, 2006), André (2005, 2006, 2012) e outros que fizeram a tessitura dos eixos estágio, pedagogia, pesquisa e espaço não escolar. Ainda pautamos nossas reflexões nas observações participantes, na análise documental das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 onde à luz desses dos documentos citados e dos autores já mencionados podemos compreender um pouco mais sobre as concepções de estágio supervisionado e a sua operacionalização no espaço não escolar. Os resultados das reflexões acerca do campo do estágio supervisionado no espaço não escolar mostram que é possível oferecer uma proposta de vivência pedagógica na qual diferenciada criando possibilidades de atuação; ratificam a necessidade desse espaço de estágio para a formação profissional e da identidade docente do pedagogo diante das demandas da contemporaneidade; mostra o quanto já avançamos em possibilidades de atuação e de aberturas para estágio nos espaços não escolares para o pedagogo. Enfim, a nossa expectativa é que as ponderações aqui mencionadas provoquem “novas” reflexões/socializações com vistas ao aperfeiçoamento, possibilidades e configurações para o estágio supervisionado em espaços não escolares.

Palavras-chave: Estágio supervisionado e pesquisa. Pedagogia. Espaço não escolar.

1. PRIMEIRAS PALAVRAS...

Na atualidade percebemos os avanços da sociedade em vários campos do saber e nas suas várias dimensões. Ao pensarmos no que diz respeito à área da educação presenciamos expansão da educação, ampliação da Educação Básica, movimentos em prol da Educação e da Escola pública, maior produção intelectual, maior organização dos profissionais da educação e outros aspectos. Entretanto, ainda somos testemunhas da precária e frágil formação dos professores, descontinuidade ou falta de políticas públicas educacionais, altas taxas de fracasso escolar e outros elementos.

Diante disso, a nossa reflexão no presente artigo busca trazer elementos que contribuam para a discussão da formação no curso de Pedagogia tendo como tema central na nossa análise as questões do estágio supervisionado como *locus* de pesquisa em espaços não escolares. Inicialmente apresentamos algumas considerações sobre o estágio supervisionado como espaço de pesquisa. Em seguida, tecemos ponderações sobre o espaço não escolar para logo mais apresentarmos possibilidades de atuação nesse espaço para o curso de Pedagogia.

Assim, esperamos que a leitura do presente artigo possa favorecer a construção e reconstrução de conhecimento para o campo de estágio supervisionado em espaços não escolares, pois são reflexões que vem se tornando uma exigência para o fazer docente frente as demandas da contemporaneidade.

2. REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Nunca se falou tanto em educação e o seu processo de escolarização como nas últimas décadas. Assuntos como plano nacional de educação, formação de professores, currículo e Base Comum Nacional, escola de tempo integral e outros constituem-se temas atuais da agenda educacional brasileira. Ou seja, todos esses aspectos possuem uma íntima relação com a formação de professores e necessitam ser repensados com urgência.

Repensar a formação de professores é imprescindível. Porém, alguns elementos fundamentais devem ser mencionados como o currículo da formação de professores, as disciplinas pedagógicas desse currículo e também o local do estágio supervisionado nesses cursos de formação.

Aqui nesse texto tomamos como ponto específico das reflexões as questões do estágio supervisionado entendido como momento de tomada de conhecimento, vivência, pesquisa, reflexão e avaliação sobre a prática pedagógica por parte do estudante da licenciatura para aqueles que ainda não tem contato com o trabalho pedagógico como professor como também para aqueles que já são docentes. Contudo, para aqueles que já exercem a docência o estágio supervisionado é um momento mais singular ainda de se repensar, reconstruir e experienciar as suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, são oportunas as palavras de Bondía (2002, p. 25) sobre o sujeito da experiência.

O Sujeito da experiência é um sujeito 'ex-posto'. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a 'o-posição' (nossa maneira de opormos), nem a 'pro-posição' (nossa maneira de propormos), mas a 'ex-posição', nossa maneira de 'expormos', com tudo o que isto tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe ou se impõe, ou se propõe, mas não se 'ex-põe'. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

Nessa conjuntura, entendemos o estágio como momento da exposição para a construção de saberes e práticas pedagógicas. Contudo, temos presenciado nos últimos anos por meio da atuação no curso de Pedagogia e também em outras licenciaturas que quando é chegada a hora da realização do estágio supervisionado estudantes buscam de qualquer maneira serem dispensados da prática de estágio. Ou melhor, foge dessa atividade o máximo que podem, talvez por insegurança nos aspectos teóricos e metodológicos da própria constituição docente ocorridos durante o currículo da própria formação.

Não estamos aqui referindo-nos ao que dizia a Resolução CNE/CP nº 2 de 19/02/2002 no seu Art. IV, parágrafo único que o estudante que exercer atividade docente na Educação Básica poderá reduzir até 200 horas de atividades de estágio. Evidente que a resolução citada mencionava e estabelecia o direito ao aproveitamento das atividades exercidas pelos estudantes para redução, mas não significava a não realização do estágio ou pular etapas dos estágios durante o seu curso de formação.

Na atualidade com a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 o estágio é visto como prática “que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso” (BRASIL, 2019). Ainda no que concerne a carga horária é destinado ao estágio um total de 400 (quatrocentas) horas em situação real de trabalho em escola segundo o Projeto Pedagógico de Curso-PPC de cada Instituição.

Desse modo, pensar o estágio supervisionado na atualidade nos cursos de formação de professores requer dos professores formadores olhares sensíveis para as demandas emanadas de uma sociedade tanto para as questões de ensino como também de aprendizagens. É preciso repensar ainda os espaços formativos de estágio, entre eles, os não escolares, pensar os agentes do estágio e as contribuições do estágio para todos os envolvidos (escolas, espaços não escolares, estudantes, professores formadores e universidade).

Refletir sobre o campo do Estágio supervisionado implica também pensar esse momento formativo do estudante em desenvolver a possibilidade de ampliar a sua consciência sobre a própria prática seja ele docente ou não, valorizando o próprio trabalho docente. Daí,

[...] valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos de análise que os ajude a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente (PIMENTA, 2014, p. 14).

Nesse sentido, entendemos o estágio como um espaço na formação do estudante não só para o exercício futuro da profissão, pois é necessário viver o presente da/na vida acadêmica desenvolvendo as várias dimensões da formação humana, social, política, histórica, afetiva, cultural e outras dimensões. Dessa maneira, são oportunas as palavras de Zabalza (2014, p. 99) ao compreender o estágio como:

[...] o estágio permite completar as aprendizagens disciplinares e enriquecê-las mediante a possibilidade de aplica-las em contextos profissionais reais. Porém, junto a isso, incorporam-se a formação outros elementos que têm a ver com a atitude intelectual, com a capacidade de trabalho em equipe, a capacidade de adaptar-se a situações novas e, às vezes, exigentes, a capacidade de comprometer-se e assumir responsabilidades, a capacidade de idealizar e empreender, entre outros.

Diante disso, não podemos só pensar de forma reducionista o estágio como o puro e simples preparo mecânico e reprodutivista para o trabalho. Segundo Lucena e Pimenta (2004) uma das concepções acerca do estágio supervisionado perpassa pela prática como imitação de modelos, sendo esta uma concepção onde o ensino e a realidade apresenta-se estática, imutável e que o estagiário valoriza os instrumentos consagrados. Desse modo, apensar de tantas produções na área do estágio supervisionado, não seria difícil encontrarmos práticas de estágio acontecendo nesses moldes.

A partir das produções de Lucena e Pimenta (2004, p.36), Piconez (2006, p.30), Miranda (2008, p.43), é imprescindível pensar o estágio como:

- Tempo de aprendizagem.
- Supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é profissional.
- Momento de formação profissional.
- Possibilita a profissionalização do estagiário (a).
- Como campo de constituição da identidade docente.
- Como eixo integrador da relação teoria – prática.
- Como espaço de articulação entre os componentes curriculares da formação do estagiário (a).
- Espaço de aquisição de experiências novas e novas construções e ressignificações teóricas-metodológicas.
- Espaço problematizador da prática pedagógica.
- Possibilidade de conhecer o cotidiano da escola e as suas singularidades.
- Aproximação da realidade escolar.

Nesse eixo interpretativo, diante dessas evidências podemos afirmar que a riqueza formativa do estágio consiste em possibilitar ao estudante a aproximação do mundo da profissão, da sua cultura, compreender o sentido e a natureza do trabalho a ser desenvolvido, adquirir conhecimentos, habilidades, reforçando ou modificando suas atitudes frente a sua constituição da identidade docente seja no espaço escolar ou não escolar.

3. COMPREENDENDO O ESPAÇO NÃO ESCOLAR COMO POSSIBILIDADE DE ESTÁGIO

Pensar o espaço não escolar como possibilidade de estágio para o curso de Pedagogia não é tão recente, porém a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, apresenta e oficializa em vários de seus artigos a possibilidade de atuação em espaço não escolares.

Daí é preciso compreender que por espaço não escolar entendemos que seja aquele local diferente da organização do ambiente escolar formal, mas que também pode ocorrer uma ação educativa. Essa educação não escolar acontece fora dos muros da escola com marcadores diferenciados como, por exemplo: objetivos, conteúdos, metodologias, técnicas, processos de avaliação e acompanhamento, sujeitos e recursos envolvidos. Já a educação formal utiliza padrões definidos e legitimados institucionalmente como: presença e papel do professor, do currículo escolar, diretrizes e legislações específicas, metas, tempos, espaços, conteúdo específicos, obrigatoriedade e entre outros (SANZ FERNÁNDEZ, 2006).

Dentro dessa ótica, ainda que no que diz respeito ao espaço não escolar o tempo das aprendizagens torna-se mais fluído e flexível, havendo respeito às diferenças e as capacidades de cada sujeito envolvido nesse processo. Cria, recriam-se os múltiplos espaços e tempos para as aprendizagens. Evidente que não se trata de colocar uma oposição entre o espaço formal e o não formal de educação, mas possibilitar e conhecer melhor as potencialidades do espaço não escolar em benefício das aprendizagens de todos e todas.

Segundo Frison (2006, p. 07)

[...] Entende-se por espaços não escolares a atividade educacional organizada e sistemática, realizada fora do sistema de ensino formal, visando proporcionar aprendizagem sistemática e continuada a educandos trabalhadores que foram assim denominados porque além de executarem tarefas do trabalho estão em constante processo de formação e aprendizagem no local de trabalho.

Partindo dessa premissa, com base em Sanz Fernández (2006) refletindo sobre a educação não escolar convém ressaltarmos alguns elementos que podem ser estruturantes para o planejamento, a execução e a avaliação de ações e práticas de estágio no espaço não escolar. São elementos como:

a) os agentes educativos- na conjuntura da educação não escolar, outros agentes educativos podem desempenhar esse papel, além do professor. Tudo isso, dependerá do contexto, por exemplo, em locais como: museus, jardins zoológicos, parques ecológicos, empresas, e outros locais.

b) Conteúdos de aprendizagens não formais- são os conteúdos que não obedecem a uma prescrição do currículo escolar e não foram institucionalmente definidos no âmbito das disciplinas escolares. Os estudantes buscam conhecer e aprender pelo próprio interesse, curiosidade e desejo sobre o assunto.

c) Espaços não escolares de aprendizagens – espaços válidos para as aprendizagens cuja função “não é a educação formal e nem lugares institucionalizados” (JACOBUCCI, 2008, p. 57). Ainda segundo Jacobucci (2008) esses espaços não escolares de atuação podem ser institucionais e não institucionais. Daí, temos:

- Institucionais: museus, estação ciências, empresas, hospitais e outros.
- Não institucionais: parques, praias, feiras e outros.

d) O tempo – o calendário na educação não escolar não obedece a uma estruturação e limites definidos como acontece na educação formal. O tempo na educação não escolar não se reduz a um período determinado, pois existe a possibilidade de o ser humano nesses vários contextos de educação não escolar estar ressignificando saberes, impressões, representações, sentimentos e reações. Cada sujeito cria e vive o seu calendário de aprendizagens.

e) Recursos nos espaços não escolares de aprendizagens – outros recursos para além dos livros e textos poderão ser utilizados nessa modalidade de educação. A utilização dependerá do espaço não escolar a ser trabalhado e a finalidade do estudo e das aprendizagens.

f) Avaliação – sempre presente na vida do ser humano, não poderia ser diferente no espaço não escolar. Nesse contexto, a avaliação assume um caráter participativo na qual todos os envolvidos podem opinar processualmente e de forma individual e/ou coletiva. Podem ser utilizados instrumentos/procedimentos avaliativos como observação, registros, construção da memória e outros.

Isso posto, o espaço não escolar como campo e local de estágio para pedagogo busca solidificar um espaço de atuação para esse profissional. Não simplesmente para ocupar uma função, mas desempenhando com respaldo teórico e metodológico ações educativas em contextos não escolares. Significa conceber, planejar, desenvolver, avaliar e reorganizar ações do trabalho pedagógico nesses contextos não escolares que muitas vezes demanda o trabalho coletivo, o pensar e o agir de forma interdisciplinar. Diante disso, Frison (2006, p. 24) pontua;

O Trabalho do pedagogo nos espaços não-escolares, no mundo contemporâneo, parte de pressupostos mais exigentes e complexos do que os das décadas passadas, demanda outras ações, embasadas em outro paradigma, porque estes ambientes educativos encontram-se sob forte pressão, exigem respostas alternativas e rápidas e privilegiam a lógica da aprendizagem auto-regulada.

Ainda segundo Frison (2006, p.24) é preciso também pensar o perfil do pedagogo para atuar no espaço não escolar, pois,

[...] o perfil profissional não se configura mais pelas tarefas ou atividades exercidas isoladamente. Os desafios e problemas interdependentes encontrados, neste início de milênio, sinalizam a necessidade de encontrar soluções coletivas que possam beneficiar o maior número possível de pessoas.

Nessa conjuntura, o estágio como componente curricular da formação profissional, aqui em especial no espaço não escolar,

[...] possibilita pôr em prática muitas competências profissionais genéricas que fazem parte do catálogo de aprendizagens que correspondem à formação universitária: a observação, a análise das situações, a narração-descrição-análise das experiências, a apresentação de resultados, entre outros. Fazer as práticas não é sair da universidade para fazer qualquer coisa. É continuar aprendendo em um contexto não acadêmico (ZABALZA, 2014, p.115).

Desse modo, diante do que foi mencionado é preciso redimensionar o estágio como um espaço e tempo para as aprendizagens buscando a relação dialética dialógica entre quem já é profissional possibilitando dessa maneira a profissionalização do estagiário, pois o período de estágio também se configura como um espaço de construção da identidade docente no espaço não escolar.

4. O CURSO DE PEDAGOGIA E AS SUAS POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO NOS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Corroborando com Libâneo e Pimenta ao afirmarem que a Pedagogia é mais ampla que a docência e também por compreender as inúmeras possibilidades de atuação do pedagogo ao abranger outras instâncias para além da sala de aula. Nesse sentido Libâneo e Pimenta (1999, p. 252) ressaltam:

A Pedagogia é uma reflexão teórica baseada nas práticas educativas e sobre elas. Investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizacionais e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais, informais. Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Por exemplo, o MST faz um trabalho pedagógico, mas não necessariamente um trabalho docente, a não ser quando reúne suas crianças nas salas de aula para a escolarização formal ou os militantes para estudar o aprimoramento de práticas agrícolas, os direitos trabalhistas de lavradores etc.

A partir dessa assertiva, ao compreendermos as várias possibilidades de atuação do pedagogo e as demandas para esse profissional na contemporaneidade é que ratificamos a necessidade de uma formação teórica e metodológica consistente para uma atuação coerente e com qualidade social para todos e todas. Nesse sentido, Frison (2004, p. 88) menciona sobre as transformações sociais e o entendimento sobre a atuação nos espaços não escolares.

[...] na escola, na sociedade, na empresa, em espaços formais ou não formais, escolares ou não escolares, estamos constantemente aprendendo e ensinando. Assim, como não há forma única nem modelo exclusivo de educação, a escola não é o único em que ela acontece e, talvez, nem seja o mais importante. As transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenômeno multifacetado, que ocorre em muitos lugares, institucionais ou não, sob várias modalidades.

Ainda acrescenta sobre a atuação de pedagogo no espaço não escolar:

Nos Espaços não-escolares, um dos desafios que se impõe ao pedagogo é desenvolver projetos voltados para o desenvolvimento de capacidades, de competências e de técnicas que tenham como ênfase a formação e a atualização dos sujeitos. O bom aproveitamento das estratégias de aprendizagem requer um sistema de auto-regulação fundamentado na reflexão crítica, na tomada de decisão, a partir do diálogo consigo mesmo e com a realidade. Nesta perspectiva, o pedagogo trabalha com o desenvolvimento de competências técnicas capazes de (re) orientar e potencializar a ação dos sujeitos. Esta ação implica participação do sujeito que é provocado a pensar sobre sua aprendizagem, que tem consciência de si mesmo e das necessidades do mundo que o rodeia. É importante desenvolver estratégias para sinalizar a necessidade de atualização constante. (FRISON, 2006, p. 25).

Dentro dessa ótica, a partir da nossa experiência e pesquisas no desenvolvimento do estágio em espaços não escolares, das leituras e estudos nessa área, podemos mencionar como possíveis campos de atuação de pedagogos: empresas, hospitais, sindicatos, Detran, abrigo de idosos, jardins zoológicos, praças, praias, museus, estação ciência, movimentos sociais, presídios, projetos culturais e/ou comunitários, centros culturais e outros.

Vale ressaltar que em todos esses campos do exercício profissional, o pedagogo irá desenvolver funções na qual ele busque respaldo no campo de conhecimento da Pedagogia. Ou seja, desenvolvendo ações pedagógicas por meio do planejamento, acompanhamento, execução e avaliação de projetos, programas ou políticas de cunho pedagógico. Não apoiamos qualquer ação que seja caracterizada como desvio de função do pedagogo nesses espaços não escolares.

Não poderíamos deixar de ressaltar a importância do trabalho interdisciplinar que o pedagogo poderá coordenar nesse espaço não escolar. Através da parceria e do trabalho coletivo o pedagogo poderá contribuir para o desenvolvimento de ações pedagógicas nesses espaços. Entretanto, como a atuação do pedagogo em espaço não escolares é uma atividade recente, temos encontrados muitos empecilhos para a realização de estágios como: a visão restrita que pedagogo só é para estar na sala de aula, a falta de confiança na formação do pedagogo para atuar em espaços não escolares, o preconceito com o curso de Pedagogia e outros.

Vale salientarmos que é importante na realização do estágio em espaço não escolar conceber a realização desse estágio também como espaço de pesquisa. Pesquisar o cotidiano do espaço não escolar não é a mesma coisa que desenvolver uma pesquisa de cunho acadêmico ou científica, porém requer da formação do pedagogo [...] a concepção de professor-pesquisador apresenta formas concretas de articulação, tendo a prática como ponto de partida e como finalidade, sem que isto signifique a supremacia da prática sobre a teoria (ESTEBAN; ZACUUR, 2008, p. 20).

Nesse sentido, o estágio concebido como espaço de pesquisa requer do estagiário o caminhar para a reflexão a partir da realidade. Daí Pimenta e Lima (2004, 46) expõem:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro lado, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações que observam.

A partir desse entendimento é preciso que os professores formadores que coordenam os estágios orientem os estudantes no sentido da palavra pesquisa e da formação como pesquisador para esse contexto. Segundo a professora Marli André (2005, 2006, 2012), para que um professor se torne um pesquisador é preciso:

- Que haja uma disposição pessoal do professor para investigar.
- Um desejo em questionar.
- Uma formação adequada.
- Que atue em ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo.
- Que tenha possibilidade de receber assessoria pedagógica.
- Que tenha tempo e disponha de espaço para realizar a pesquisa.
- Tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada.

Depreendemos dos trechos, a partir da leitura de Lima (2012) quando propõem “os caminhos do estágio” podemos considerar como um possível percurso com base na nossa experiência de estágio no espaço não escolar as seguintes possibilidades operacionais para a realização desse estágio.

1. Pesquisa sobre quais espaços não escolares dispõe-se para a realização do estágio.
2. Contato com as instituições para a realização do estágio.
3. Observar se essas instituições já possuem convênio com a universidade.
4. Ofício solicitado das instituições vaga e aceitação para estagiários.
5. Estudo teórico metodológico sobre a atuação no espaço não escolar. E também estudo específico sobre cada espaço não escolar, coordenado pelo professor de estágio. Por exemplo, quando desenvolvemos projeto no espaço do Hospital, realizamos estudos sobre a Pedagogia Hospitalar. Não podemos enviar o estagiário para o local de estágio, sem estudos sobre a possível atuação nesse espaço não escolar!
6. Encaminhamento do estagiário para espaço de estágio não escolar.
7. Realização de observação, mediante roteiro construído nas aulas, para conhecimento da realidade. Nessa etapa, o estagiário poderá utilizar também a entrevista com gestores, coordenadores, supervisores e outros funcionários para conhecer mais de perto a especificidade do local de estágio. Não pode ser um período de tempo curto nessa etapa. É preciso conhecer para poder intervir futuramente.
8. Revisão do estudo teórico e metodológico sobre o espaço não escolar para elaboração do projeto de intervenção com o acompanhamento do professor de estágio. Por exemplo, ao desenvolvermos o projeto no hospital, foi o momento de o grupo rever as leituras e fundamentar sobre o trabalho nesse espaço. Daí, elaboramos o projeto.
9. Elaboração do projeto de intervenção, pensando em todos os itens de um projeto: dados iniciais sobre a instituição (isso colhido na observação), justificativa, objetivos (geral e específicos), fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, recursos, cronograma, avaliação e referências. Além, da elaboração dos planos de atividades diárias. No espaço não escolar, também se faz planejamento e planos!
10. Execução do projeto. É bom nessa fase registrar tudo com fotos, depoimentos em entrevistas, fazer anotações sobre as observações. Durante a execução do projeto é necessária a realização de reuniões de planejamento e avaliação do que está sendo desenvolvido. É imprescindível também o acompanhamento do professor coordenador de estágio nesses momentos de execução do projeto.
11. Avaliação em sala de aula sobre o desenvolvimento do estágio após a sua conclusão. Roda de conversa, na qual todos pontuam os pontos fortes e pontos que precisam ser repensados para os próximos estágios. Socialização também dos diversos grupos que estavam em outros espaços não escolares.
12. Construção da produção sobre o registro de estágio. Poderá ser desenvolvido em formato de: relatório, dossiê, portfólios, *blogs*, diários, *webfólios* e outros formatos que contribuam para a reflexão profissional formativa por meio do estágio no espaço não escolar.
13. Socialização das práticas de estágio no espaço não escolar com outras turmas do curso de Pedagogia. Poderá ser apresentado em banner ou comunicações orais.

Assim sendo, a partir da experiência compartilhada e das pesquisas realizadas, o estágio em espaço não escolar pode até se configurar um “novo” formato de estágio, devido a sua oficialização por meio das diretrizes do curso de Pedagogia. Contudo, enfrenta também velhos desafios para o campo do estágio como: práticas artesanais, somente preenchimento de fichas, relatórios somente descritivos, treinamentos, desvinculação teoria da prática, simplesmente colher dados, ver falhas ou insuficiências nos outros, fazer denúncias, cumprir horários e outros equívocos que ainda persistem. Entretanto, estamos avançando em prol de uma formação crítica e reflexiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das evidências expostas e refletidas nessa pesquisa no que diz respeito às experiências no campo do estágio supervisionado em espaços não escolares podemos ratificar a necessidade desse espaço de estágio para a formação profissional e da identidade docente do pedagogo diante das demandas da contemporaneidade.

Salientamos que é preciso ainda aprofundar os estudos e as experiências para a atuação do pedagogo em espaços não escolares garantindo o seu exercício profissional, para que não sejam simplesmente desvios de função.

Não poderíamos deixar de mencionar que à luz do diálogo tecido com os teóricos apresentados no decorrer deste trabalho foi possível percebermos o quanto já avançamos em possibilidades de atuação e de espaços para o pedagogo atuar no que diz respeito ao espaço não escolar. Porém, restam ainda alguns desafios como já mencionamos e entre eles também a proposição nos currículos dos cursos de Pedagogia que possibilitem essa formação, ou seja, a atuação de pedagogo em espaços não escolares.

Assim sendo, a nossa experiência e a pesquisa desenvolvida com a atividade de estágio em espaço não escolar possibilitam-nos algumas reflexões que foram tecidas ao longo do texto. Esperamos que as reflexões e socializações feitas possam provocar outros debates e construções com vista à construção de conhecimentos para o campo de estágio em espaço não escolar, para a Pedagogia e acima de tudo a profissionalização e construção da identidade do pedagogo.

REFERÊNCIAS

- [1] ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Ensinar a pesquisar: como e para quê? IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). Lições de Didática. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 123-134.
- [2] ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O Papel mediador da pesquisa no ensino de didática. IN: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). Alternativas no ensino de didática. 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 2005, p.19-36.
- [3] ANDRÉ, Marli. (Org.). O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- [4] BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Jan./Fev. /Mar./Abr. n.19., 2002, p. 20-29.
- [5] BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CNE: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.
- [6] BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CNE: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. In: Diário Oficial da União. Brasília, 16 de maio de 2006.
- [7] BRASIL/MEC. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- [8] ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo da formação docente. IN: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). Professora pesquisadora: uma *práxis* em construção. 2.ed. Rio de Janeiro: DP et alii Editora Ltda., 2008, p. 11- 23.
- [9] FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Auto-regulação da aprendizagem: atuação do pedagogo em espaços não-escolares. 2006. 342f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre.
- [10] FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. O pedagogo em espaços não escolares: novos desafios. Ciência & Letras. Porto Alegre: n.36, p.87-103, jul. /dez.2004.

- [11] JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação par a formação da cultura científica. Em *Extensão*, Uberlândia, v.7, 2008, p. 5555-66
- [12] LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, Dezembro/99, p. 239-277.
- [13] LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Liber Livro, 2012.
- [14] MIRANDA, Maria Irene. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene (Orgs.). *Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008, p. 15-36.
- [15] PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). *A Prática de Ensino e o estágio supervisionado*. 12. ed. São Paulo: Papyrus, 2006.
- [16] PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- [17] PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação da coleção. In: ZABALZA, Miguel A. *O Estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2014, p. 11- 20.
- [18] SANZ FERNÁNDEZ, Florentino: *El aprendizaje fuera de la escuela: tradición del pasado y desafío para el futuro*. Madrid: Ediciones Académicas, 2006.
- [19] ZABALZA, Miguel A. *O Estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

Capítulo 17

Pedagogia da Comunicação e a interdisciplinaridade em relação ao professor-aluno no ensino-aprendizagem

Luís Fernando Ferreira de Araújo

Rosineia Oliveira dos Santos

Tereza Elisabete Imperiale

Ely Roberto de Souza Pereira

Jerley Pereira da Silva

Resumo: Este trabalho por meio da leitura dos meios de comunicação estabeleceu um diálogo entre discurso escolar e não escolar, ou seja, descobriu os meios de comunicação como espaço educativo - um grande desafio para todos nós. Os dados aqui apresentados e analisados propiciam perceber, sentir e compreender como esse gênero pode ser útil para a reflexão crítica que permeia o campo da pedagogia da comunicação. Espera-se que possam ser entendidos para integrá-los no âmbito escolar, como auxiliar para uma reflexão sobre: 1) a condição do estudante como telespectador, leitor de informação; 2) o conhecimento que esse meio possibilita, pois ele traz em sua bagagem outras formas de linguagens que os meios de comunicação estabelecem com ele. Uma ferramenta para um diálogo entre o professor e o aluno.

Palavras-chave: Meio de comunicação, estudante, linguagem, diálogo e professor-aluno.

1. INTRODUÇÃO

A pedagogia da comunicação procura estabelecer relações com os temas da cultura estudantil, como forma de aproximação crítica da escola com a realidade. Não seria uma pedagogia sobre os meios de comunicação, mas sim uma pedagogia que estabelece uma comunicação escolar com os conhecimentos, com os sujeitos, considerando os meios de comunicação. Ao invés de falar com os meios, dialoga-se com eles. A pedagogia da comunicação permite o entendimento e a compreensão da realidade em suas múltiplas representações. Ela pretende fornecer elementos aos estudantes para falar, ouvir, entender, ler e viver o mundo, buscando a integração escola-sociedade.

Para Gutierrez (1978, p. 33), professor e pesquisador da Pedagogia da Linguagem Total na América Latina e autor de vários livros sobre os meios de comunicação, “a comunicação pedagógica procura antes de tudo, esclarecer as mudanças de conduta do educando frente a um mundo novo, ou, se querem melhor, olhando através de um futuro totalmente imprevisível”.

A pedagogia da comunicação entende a atividade didática como um ato comunicativo e integrador, e é utilizada pelos autores Francisco Gutierrez (Professor do Instituto Latinoamericano de Pedagogia da Comunicação na Costa Rica), Heloisa Penteado (Professora da Faculdade de Educação da USP/SP) e Tânia Porto (Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas/RS). Espera que o sujeito escolar se converta de agente passivo em sujeito ativo, livre, responsável e crítico dos meios de comunicação, por meio de diferentes formas de expressão criativa – por imagens, códigos, símbolos, relações, emoções e sensações. Professores e alunos – sujeitos comunicantes – interagem mediante estratégias e instrumentos que possibilitam compreender o mundo e expressá-lo para viver melhor. É uma área que entende a atividade didática como ato comunicativo e integrativo. Nela, os conhecimentos e a metodologia surgem a partir do dialogismo do professor-comunicador com os alunos e os meios de comunicação. Os meios de comunicação bombardeiam os alunos com informações de todo o tipo. São uma das transformações vindas da onipresença do conhecimento e da informação. Ajudam os professores a envolverem os alunos nas discussões de ideias, desafios, julgamentos e críticas. Com isso, o professor tem a função de manter um diálogo com base no conhecimento empírico da prática de ensino. O papel da escola deveria ser o de gerar conhecimento sobre como melhorar o ensino e também pensar em mecanismos eficazes para avaliar competências, assegurando a superação e o desenvolvimento dos processos educativos junto aos educandos. Desta forma, trazendo os meios de comunicação para o contexto da sala de aula, originando discussões e contribuindo para uma complementação na função pedagógica comunicacional.

A escola não pode ser diferente da vida. Hoje é absolutamente impossível ilhar os jovens. A falta de confrontação da escola com os meios de comunicação é, simplesmente, uma resposta escapista (GUTIERREZ, 1978, p. 95).

O século XXI exige que a escola tenha comprometimento com sua missão profética do dever, pois ela encontra-se no processo de transformação frente à sociedade do conhecimento, e não só em relação às expectativas econômicas. A escola está preocupada com a realidade concreta e criando novos paradigmas interdisciplinares, unindo ensino, pesquisa, em um novo contexto de ser escola. A produção e divulgação do conhecimento geraram a necessidade de uma metodologia que priorize o diálogo entre professor e sociedade, e o papel do professor é o de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender e também o será o de motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos perante o corpo social na sociedade. A escola é o campo de pesquisa para experiências democrática e pluralista na sociedade em que atua, transformando-se os objetivos e as metas em ações mais apropriadas para a aprendizagem. Portanto, a escola tem que consolidar o projeto pedagógico e ao mesmo tempo interagir na autonomia dentro do processo de socialização com satisfação; com isso, a autonomia torna-se um vínculo para estimular todo o indivíduo na sociedade com novas parcerias, com a família e com os meios de comunicação.

2. OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO E A ESCOLA

A pedagogia que emerge da consciência de que a escola é concebida como uma forma de política cultural, de uma concepção crítica é fundada na convicção de que, para a escola, é uma prioridade ética o dar poder ao sujeito social, facilitando-lhe a atribuição de sentido crítico ao domínio do conhecimento.

Brown (1965, p. 140), em seu livro *Técnicas de Persuasão*, mostra-nos como as atitudes são formadas e mudadas, no mundo moderno pela persuasão, insiste que “os meios de comunicação podem intensificar os interesses e desvendar novas perspectivas, mas só para os que estão desejosos e preparados para recebê-los”.

A intenção da comunicação de massa é dirigir-se ao público em geral de várias classes sociais, idades e raças. Suas mensagens são curtas e rápidas e de consumo imediato; por este motivo podemos afirmar que ela serve para entretenimento, divertimento, sendo assim questionável seu valor de elevar o padrão cultural da população, pois há muita diversão no seu conteúdo, estimulando o desejo de se consumir o que não se pode, desviando a atenção das pessoas de coisas mais sérias e da realidade à sua volta, como por exemplo, a pobreza, a guerra, a violência nas ruas, as drogas, as doenças, tolhindo o exercício do seu poder de criar etc. O homem está menos interessado em uma vida de contemplação, de sentir e entender as questões culturais. Há muitas curiosidades para ver e ouvir nas páginas da Internet, onde passamos horas e horas isolados num quarto fechado, curtindo e consumindo tudo o que acontece no mundo inteiro, ficando satisfeitos com essa diversão momentânea, comunicando-se com muitos ao mesmo tempo por e-mails, Facebook etc. É uma forma mais prática de fazer amizades à distância, evitando assim sentir mais de perto as pessoas. A Internet é o veículo de transmissão mais persuasivo que já se inventou, tudo o que ela mostra em seus sites são fatos reais do passado, presente e futuro; o tempo é instantâneo, ficamos sabendo de tudo em segundos; muitas vezes solucionamos os nossos problemas num simples “clique”.

Mas existem outras técnicas de persuasão talvez mais eficazes como a da relação face a face, por exemplos, em que podemos citar os políticos, que fazem inúmeras campanhas nos seus palanques para uma multidão e conseguem uma maior influência sobre eles; também os inúmeros líderes religiosos que exercem um poder de opinião sobre seus fiéis; os cantores de diversos tipos de músicas como rock, pop, samba, etc., quando fazem apresentação ao seu público conseguem dominar a atenção da massa em geral. Assim, também, os educadores em salas de aula quando trabalham com a retórica, que é a arte em falar em público, cativam e deslumbram os alunos com suas ideias filosóficas.

A arte de ensinar pelos meios de comunicação é importante para a obtenção de novas habilidades cognitivas que facilite aos alunos uma aprendizagem mais contextualizada e interdisciplinar. Pretende-se que os meios de comunicação entrem na interação do contexto do ensino e da aprendizagem, empregando mecanismos de persuasão na aprendizagem como fator de contribuição nas práticas pedagógicas.

Em sua prática pedagógica, o professor utiliza seu poder de persuasão, ou seja, a fala e a postura em sala de aula, assim, o professor usa esse poder para propiciar ao aluno um crescimento na aquisição de seu conhecimento. O ensino e aprendizagem dos meios de comunicação na sala de aula buscam a materialização dos conteúdos por meio do ensinar e aprender. O papel do professor é fundamental na mediação entre os meios de comunicação dentro do processo da contextualização e da interdisciplinaridade por meio da aprendizagem do aluno, e o da escola é fazer com que o aluno desenvolva seu próprio pensamento crítico.

Vygotsky (2003, p.16) em seus estudos deu ênfase no papel da linguagem e do pensamento e também nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior, propôs que “a primeira forma de ligação entre a fantasia e a realidade consiste no fato de toda a elucubração se compor sempre de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência anterior do homem”.

Criar é construir algo novo. Esse novo é a capacidade do indivíduo de demonstrar para a realidade a sua experiência em poder fazer. A criação surge em um estado de tensão, desejo, sentimento de alegria ou de tristeza. É o intelecto ressurgindo, caminhando para desenvolver uma ação. A reflexão sobre o ato de criar representa para o indivíduo uma liberdade, um processo de compreensão que o leva para um aumento da maturidade. O homem cria uma ideia e coloca no papel por meio da escrita, do desenho ou em um objeto como produto de sua própria criação.

A imagem é uma representação mental de um objeto. Quando, por exemplo, ouvimos a palavra *paisagem* mentalmente visualizamos um prado, cercado de eucaliptos que nos fazem sentir o perfume de suas folhas, pássaros voando e o som de sua revoada. Essa imagem mental comporta também o afetivo e o imaginário. O afetivo que acompanha o sentir prazeroso e tranquilo. A imagem é um elo entre o homem e o que está no mundo material. Imaginário é a capacidade que temos para fazer variações nas imagens que construímos do mundo que habitamos. Diariamente, renovamos e realimentamos o nosso imaginário, enriquecendo nossas vidas e os sentidos.

A imaginação sobre uma paisagem é relacionar com a imagem da paisagem percebida outras variações de cores, sons, odores, que ainda não pertenciam à paisagem do mundo material conhecido. Por meio da imaginação se abre para nós um campo de possibilidades. O real, para o homem, é aquilo que é vivido, uma atividade exercida no mundo que habita regularmente, repetitiva ou não, cotidiana ou não, mas que ele sonha com uma perspectiva de melhora, e para que isso aconteça, ele usa a imaginação para ir além do mundo real. Por meio dela, ele constrói outras imagens, um mundo totalmente simbólico para uma integração de seus anseios.

Para Vygotsky (2003, p. 85), a educação é aquela que deve estimular a criação artística e despertar na criança e nos jovens o desejo de criar. Para exercer a criatividade, a criação e o sentido artístico, Vygotsky (2003, p.37), em seu livro *A Imaginação e a Arte na Infância*, pressupunha que o comportamento humano auxilia no entendimento da condição sociocultural, determinada em processo de construção que caracteriza a todos e a cada um de nós. Com isso, o professor deve utilizar os meios de comunicação em sala de aula a fim de fazer com que os alunos tenham condições de criar, fantasiar, imaginar e recriar histórias para o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico. Na concepção de Vygotsky (2003, p.35) a escola deve ser um espaço de criação e fomento do conhecimento e criação de novos saberes.

Adorno, sociólogo e filósofo alemão, pertencente à escola de Frankfurt, também morou nos Estados Unidos, onde publicou diversos textos e obras cuja maior inquietação era a Indústria da Cultura de Massa. Na sua visão essa indústria criara uma fantasia entre seus consumidores levando-os à apatia e à conformidade, porém, na sua visão não era a visão da grande massa, apenas a representação ideativa das mídias. Em muitos de seus escritos dissertou sobre a influência do “mass media” na educação. Segundo José Leon Crochik (2009, p. 16), professor Titular do Instituto de Psicologia da USP, Adorno escreveu a respeito da educação escolar a partir do final da década de 1950, e ao longo da década seguinte participou de vários debates, proferindo conferências acerca dessa temática. Para o filósofo, a educação converge ao mesmo aspecto ideativo de Vygotsky (2003, p.75), no sentido de a escola ser um espaço de criação, possibilitando ao aluno acesso ao conhecimento, de forma a desvinculá-lo de toda alienação e violência em relação ao saber deste aluno. Na visão de Crochik, Adorno via a escola “como instituição necessária ao combate à violência, como formadora de indivíduos autônomos”.

Gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior, mas também não a mera transmissão de conhecimento, cujas características de coisa morta já foram mais do que destacadas, mas a produção de uma consciência verdadeira (ADORNO, 1995, p. 141).

Quando Adorno escreveu sobre modelagem referiu-se ao seu escrito intitulado *Educação após Auschwitz*. Neste trabalho ele discorreu sobre a problemática não resolvida na educação, ou seja, a violência e a transmissão de conhecimento aos alunos. Mostrou que nem tudo não leva à construção do saber, mas vem posto, acabando apenas por ser absorvido, consumido sem que haja a reflexão.

A liberdade do pensamento se for assim é algo externo, morto que tende mais a massificar do que a criar. Toma como exemplo, os efeitos danosos de uma educação que reproduz valores e conhecimentos que, sem uma devida reflexão, sem crítica, para ele nada mais é que uma imposição de ideologia, vestida de um compromisso educacional, como consequência vinda a alterar os costumes e valores locais. O questionamento que o filósofo levanta é a questão da violência, neste caso físico e não física, mas sim intelectual do indivíduo, uma vez que o sistema educacional não valoriza a discussão crítica, não promove debates abertos sobre a própria forma de transmissão da informação; ela comete uma barbárie ao processo de ensinar, pois ele mesmo pode não estar consciente destes mecanismos de informação.

A escola torna-se apenas reprodutora de um pensar que nasce já desprovido de qualquer criticidade. Segundo Adorno (1995, p.127), “as consequências desta transmissão da informação veicula-se de forma a atender ideologia de interesses alienantes: político, social, econômico; a consciência é mutilada, e isto se refletindo sobre o corpo e a esfera corporal de uma forma não-livre e que é propícia à violência”.

Crochik (2009, p. 16) reafirma os escritos de Adorno e coloca-nos a seguinte informação, “[...] a violência na escola, quer em seus métodos, quer nos papéis exercidos pelos educadores e nas reações dos alunos”. No entanto, ver os veículos de comunicação como instrumentos a serem banidos das esferas escolares é desnecessário. Atualmente, deveríamos usar todas as mídias de comunicação para ajudar na formação crítica do indivíduo.

Para o autor, outra saída para a questão da formação de ideologias no universo escolar seria uma reforma no planejamento pedagógico que não se limite aos interesses de mercado ou interesses sociais dominantes, mas uma reforma pedagógica que vá além do posto, possibilite ao aluno avançar criticamente, criando novas visões do mundo que o norteia, tomando partido das decisões que competem a ele, em sua vida. Para que isso ocorra, não devemos nos esquecer do mediador entre a escola, o aluno e o mundo no qual vivemos o professor. Adorno não se esquece deste personagem fundamental no âmbito da escola. O ponto principal é a questão de o aluno tornar-se crítico porque aproveita bem as informações e faz bom uso delas no decorrer de sua vida como crítico da realidade que o norteia. Adorno deixa clara a relação conflituosa quando a formação não acontece da forma esperada. Teremos alunos ressentidos pela falta do bom aproveitamento de aprendizagem. Ou pela falta de comunicação entre o professor e aluno. Quando não há esta comunicação, não há o processo de aprendizagem, como veremos em Paulo Freire.

Visões não são muito parecidas entre Adorno e Paulo Freire. O primeiro tem uma visão alemã de comunicação austera e solidificada em tempos de pós-guerra. O outro uma visão latino-americana da comunicação pos-colonialíssimo. Mas ambos buscam nos meios de comunicação um instrumento que venha libertar o indivíduo das amarras que o impede de ver a realidade de forma crítica e por meio de seus próprios pensamentos que o liberte da opressão dos “*mass medias*” que determinam o comportamento de pessoas e muitas vezes de sociedades inteiras. Nesse sentido, Paulo Freire nos mostra a problemática da extensão ou comunicação. Para Freire, a extensão nada mais é do que um braço de quem impõe as regras e as ideologias. A comunicação deve ser um veículo autônomo proporcionando informação e comunicando novas formas de ver a realidade sem desconsiderar o processo cultural existente em cada grupo social.

Ainda Freire (2004, p. 54) em seus estudos propõe um método pelo qual a palavra ajude o homem a tornar-se homem, onde “não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”.

Partindo desta perspectiva, Freire coloca-nos a questão da relação homem-mundo, dentro de uma sociedade integradora; mas antes temos de entender quando se fala de “extensão educativa”, contrário à educação libertadora. A extensão educativa parte do pressuposto de uma educação mecanicista, como afirma o próprio Freire (2011, p. 26), em seu livro *Extensão ou Comunicação*. Ela se dá “na medida em que, no termo ‘extensão’, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista”. O conceito homem-mundo não deixa de passar por este questionamento. Porque estamos nos referindo ao homem-mundo que é homem-educador.

Outro vertente presente é a do professor-aluno e vice-versa, e, com esta dialética, vamos construindo o pensar sobre a pedagogia da comunicação. Neste trabalho Paulo Freire nos dá ferramentas para compreender como funciona o mecanismo desta dialética: aluno-professor, professor-aluno. Ele nos mostra que não podemos ser apenas extensionista do saber, do conhecimento, ou seja, transferidores de algo que, também, muitas vezes, foi-nos inculcado nos bancos escolares. É esta extensão que devemos evitar, pois, segundo Freire, é um “equivoco” querer estender algo a alguém, sendo que este alguém não é um mero espectador da ação do outro que almeja colocar, depositar um conhecimento sem levar em conta o saber daquele outro.

Em muitos casos o aluno ouve e vive diariamente dentro de uma realidade dinâmica e repleta de magia e crença. E, não se deve desconsiderar que, no processo de aprendizado há uma transformação fazendo-se necessário um tempo de passagem, de reformulação do pensar. Isto se constrói aos poucos, passando pelo entendimento de quem educa que precisa fazer com que o aluno, por si mesmo, consiga entender que os fenômenos mágicos e de crenças fazem parte de uma estrutura *a priori* cognitiva da própria razão. Conforme ele vai percebendo e entendendo o processo natural das transformações por meio de experiências e dados, dos quais ele participa e está envolvido, vai se construindo a relação professor e aluno, pois ambos estão no processo de aprendizagem. O diálogo é fundamental para a verdadeira educação entre aluno-professor. A democratização na escola aproxima o sentido de educação, como chave da reprodução da sociedade de classes por meio do sistema de ensino. A sociedade está composta por todos os seus elementos; o que importa é integrar em sua estrutura os novos elementos, ou seja, novas gerações que se encontram à sua margem para manter e conservar a sociedade, integrando os indivíduos no social.

Nesta pesquisa, a classificação dos dados registrados no quadro abaixo foi realizada de acordo com categorias teóricas iniciais referentes às discussões sobre meios de comunicação em sala de aula:

Categorias	Situações em que ocorreram
1. desenvolvimento de consciência crítica, apropriando-se do meio televisivo, em vez de confundir-se com ele	Interação entre professor e alunos pela troca de ideias e discussões em torno do fato de ser uma novidade para ambos e condizente com a realidade do aluno.
2. ao aluno ter em mente que “ver” uma imagem não é a mesma coisa que “ler” sobre tal situação	Tema escolhido após relato de várias histórias contadas pelos alunos até uma despertar curiosidade, vontade e o desejo de reproduzi-la em imagens.
3. aprofundar o trabalho com o texto escrito, cuidando dos diálogos envolvidos na imagem mostrada.	Professor introduziu desafios constantes nas aulas, possibilitou que os grupos de alunos confrontassem os textos dos diálogos entre os personagens e as informações necessárias para o conhecimento sistematizado.
4. produção audiovisual junto à escrita, vendo e sentindo interesse dos alunos, na interação entre os meios de comunicação e conteúdos da disciplina	O professor por meio de suas experiências e práticas estabeleceu diálogos com os alunos, ao fazer uma relação dos meios de comunicação com a sua disciplina em sala de aula.
5. processos contínuos de comunicação, pesquisa e reflexão sobre o aprender, instigando a análise da realidade, nas interações no processo de construção do conhecimento.	Introduzindo perguntas, discutindo e refletindo acerca da proposta.
6. aproveitar os meios de comunicação como recurso didático, promovendo em sala de aula uma mediação do educando com a interdisciplinaridade	Considerando os meios de comunicação realidade daquele que aprende, propiciou a participação ativa do aluno na construção do conhecimento, apresentando objetivos claramente formulados e linguagem acessível, mantendo inter-relações com outras áreas do conhecimento.

A execução da proposta do professor, pelos alunos, evidenciaram, no mínimo, boa interação e dialogismo professor - discentes. Diversas concretizações ilustraram isso: 1) levantamento dos temas mais abordados nos meios de comunicação; 2) discussão construtiva, mediada pelo professor sobre os temas *amor, morte, violência, política, esporte, filmes, telenovela e telejornalismo*, apontados pelos grupos de aluno.

Os depoimentos dos alunos reiteraram pontos importantes a respeito da introdução dos meios de comunicação como recurso pedagógico na aprendizagem; ampliaram sua expressividade, subjetividade e fantasia, na identificação com os temas abordados dentro dos meios de comunicação.

Os dados registrados e analisados constituíram motivação para o professor e alunos ao propiciar interação entre os participantes, pelo ambiente de descontração, para as manifestações de criatividade de expressões, transformações e recriações. Esse espaço na escola em um mundo cada vez mais exigente em eficiência e competitividade valorizou os alunos e o professor pelo que foram realizando - pelo trabalho e pela comunicação criativa. Mostrou, em situações de aula, que a relação da escola com os meios de comunicação foi além da simples utilização de uso de recursos tecnológicos, propiciando formação de uma relação lúcida do usuário com os meios de comunicação.

Constituiu uma investigação relevante ao considerar – se a presença massiva dos meios eletrônicos e de comunicação na atualidade do Século XXI, alertando os educadores para a importância na transmissão de conhecimentos, valores, conceitos e culturas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia da comunicação faz-se entre ambas as partes envolvidas no processo de formação, quando há um crescimento das pessoas, abertura para o diálogo franco onde existam portas abertas para quem educa e para quem é educado. Os meios pelos quais este processo se dará é apenas um caminho a ser percorrido e não sua finalidade última, como o uso das técnicas, como um instrumento que propicie a melhor forma de como se vai transmitir o conteúdo. E como acontecerá a interação entre as propostas de trabalho do professor, reafirmando a interação dentro dessas perspectivas apontadas tanto em Paulo Freire quanto Adorno? Não existe educação sem que ela seja uma comunicação transversal, passando por diversos aspectos do próprio conhecimento.

A educação seria uma instância exterior da sociedade, isto é, de fora ela contribui para o ordenamento e equilíbrio permanentes. A educação tem por finalidade a adaptação do indivíduo na sociedade e também reforçar os laços sociais e promover a integração de todos no corpo social. A educação assume a autonomia, na medida em que configura e mantém a conformação do corpo social, ou seja, em vez de receber interferências da sociedade, ela interfere de forma absoluta nos destinos de toda a relação social. A socialização dentro da escola é fundamental, pois a solidariedade está perdendo sua essência dentro da sociedade. Por tudo isso, o Estado, a Igreja e a família não estão dando conta dos valores; a globalização é mais forte e não está garantindo um desenvolvimento social sustentável. O desafio é construir cada indivíduo com sua identidade complexa, colocando-o dentro de vários setores tais como: político, religioso, artístico, econômico, familiar etc., pertencendo a uma pluralidade e não apenas a um eixo que exclui e domina. A escola deve funcionar como instrumento da sociedade, conduzindo não só a aprendizagem do saber, mas também do saber comportar-se. Dessa forma, a educação não será mecanicamente reprodutivista e sim reprodutora, ocupando cada vez mais as questões sobre as carências da sociedade e ampliando suas responsabilidades para além do ensino acadêmico.

O trabalho com os meios de comunicação, desenvolvido por meio da Pedagogia da Comunicação, criou oportunidade para os alunos, pois eles refletiram a sua importância no cotidiano escolar, o que auxiliou no processo ensino-aprendizagem, fazendo-se necessário para que os recursos aplicados em sala de aula sejam significativos para o ensino, oferecendo possibilidades de conhecer o processo de produção dos meios de comunicação. Compreendendo esta nova forma de pensar e produzir conhecimento proposto pela utilização deste recurso pedagógico, podendo assim assegurar à educação a melhoria de sua qualidade em sala de aula. Com este trabalho foi possível observarmos as diferentes formas de ensinar. Desta forma, trazer os meios de comunicação para o contexto da sala de aula, pode originar discussões, questionamentos e contribuições para um melhor entendimento do processo criativo e interativo dos alunos a favor da educação.

Os dados encontrados mostraram-se abrangentes na compreensão dos caminhos percorridos na prática educativa. Dos meios de comunicação como recurso didático junto aos alunos ao:

- Requerer que o aluno interaja para assimilar melhor o conhecimento, ao mesmo tempo em que elabora dentro de si, a importância que tem em um grupo.
- Explorar toda a construção dos meios de comunicação como um poderoso recurso para o aprimoramento linguístico.
- Convidar os alunos a observar os recursos de criação e investigação, poucos usuais nos dias de hoje, devido à tecnologia atual trazendo fontes rápidas de consultas;
- Transformar o aprendizado em “realidade” prática, por meio de identificação e uma forma prazerosa de adquirir conhecimento.

Por meio da metodologia empregada, os alunos avançaram para o entendimento do que existe por trás das imagens dos meios de comunicação. Revelaram um potencial real para a produção audiovisual e uma aprendizagem interdisciplinar. Na análise dos meios de comunicação em sala de aula, os alunos mostraram qualidades e potencialidades, até então não explorada em outros formatos de ensino.

Esta metodologia permitiu o exercício do diálogo, a partilha de experiências, principalmente entre o professor-pesquisador e os alunos.

REFERÊNCIAS

- [1] ADORNO, Theodor. Indústria cultural e sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- [2] ____ Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995
- [3] BROWN, J. A . C. Técnicas de persuasão: da propaganda à lavagem cerebral. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- [4] FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- [5] ____ Educação como prática da liberdade. 37. ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 2009.
- [6] ____ Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- [7] ____ Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- [8] ____ Pedagogia do oprimido. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- [9] ____ Educação e mudança. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- [10] GUTIERREZ, Francisco. Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação. 2. ed. São Paulo: Summus, 1978.
- [11] VYGOTSKY, Lev S. La imaginación y el arte en la infancia. 6. ed. Madrid: Ediciones Akal, 2003.
- [12] Revista: CROCHIK, José Leon. Educação para a resistência contra a barbárie. Revista Educação, v. 2, n. 10, p. 16-25, 2009.

Capítulo 18

Práticas culturais e consumos de mídias: Uma pesquisa realizada com os professores das escolas de Curitiba/PR

Silvio Araujo da Silva Oliveira

Horacio Dutra Mello

Resumo: Este artigo tem como objetivo investigar as práticas culturais e os consumos de mídias dos professores dentro e fora das salas de aula, buscando saber principalmente: quais mídias as escolas possuem; quais são utilizadas na sala de aula; quais mídias os alunos possuem preferência; quais são as expectativas quanto ao uso destas e quais são as expectativas quanto ao futuro das mídias na sala de aula. A coleta de dados foi feita através de um questionário com 45 questões. O critério de inclusão da pesquisa atende à condição do respondente ser professor e utilizar qualquer mídia na sala de aula e o critério de exclusão atende à condição do respondente não utilizar mídias na sala de aula. O estudo foi realizado em 19 escolas da cidade de Curitiba/PR, totalizando 75 respondentes que se adequaram aos critérios de inclusão da pesquisa. A amostra afirmou em relação às práticas culturais: ler livros, assistir a filmes, telejornais e documentários e não assistir a programas de auditório e reality shows, devido este tipo de conteúdo não acrescentar informações em suas “bagagens culturais”. A amostra afirmou utilizar como mídia na escola: televisão, datashow e computadores. A amostra tem como expectativa que a mídia facilite o aprendizado do aluno, porém esta afirma não receber treinamento para a preparação das aulas com mídias. O treinamento é importante, pois pode fazer uma grande diferença na forma como o aluno vai receber e aceitar uma mídia. Sugere-se uma maior atenção para a formação inicial dos docentes e suas formações continuadas em serviço, focando não só na utilização instrumental dos equipamentos de mídia, mas também analisando seus impactos sociológicos.

Palavras-chave: Cultura. Mídias. Educação.

1. INTRODUÇÃO

Educar é um processo eminentemente comunicativo, a troca de informações se dá pela troca de signos e significados, os quais passam a ter suas valorações de acordo com a cultura na qual estão inseridos (VYGOTSKY, 1993).

Vigotsky acreditava que a criança adquire a cultura (instrumental simbólico) no contato com adultos e crianças mais desenvolvidas, que agem como mediadores. Porém, hoje as crianças passam a aprender mais além das formas tradicionais por conta das mídias que são utilizadas na educação. Esta realidade imutável faz com que as crianças possam adquirir cultura através de outros modos, sendo dentro ou fora da escola, devido à exposição das mídias de forma intensiva e extensiva que as crianças são submetidas (SUBTIL, 2005).

Existe uma mítica que define a escola como o local privilegiado deste processo de ensino e aprendizagem, porém, aparentemente, isto mudou significativamente nos últimos 20 anos, com o advento do início do acesso à Internet.

Em maio de 1995, formou-se o Comitê Gestor Internet/Brasil (CGIBr²⁴), com a finalidade de coordenar e disciplinar a implantação da Internet comercial no Brasil. Apesar do rápido crescimento do uso da Internet, comparando-se ao cenário de países, nomeadamente desenvolvidos, o Brasil ainda se encontra perante uma realidade desigual e preocupante (MELLO, 2007).

Apesar de o autor referir-se a realidade do ano de 2007, em pesquisa realizada pelo próprio CGIBr em 2013, vê-se que, ainda, aproximadamente 69,9 milhões de brasileiros a partir dos 10 anos nunca tiveram acesso a Internet (CGIBR, 2013).

Na escola, ainda é comum encontrar indivíduos que não utilizam a Internet ou qualquer outra mídia. Behar *et al* (2013) afirma que ainda existem professores que relutam em pleitear ou usar as tecnologias digitais, mesmo quando estas são disponíveis no ambiente escolar.

Vive-se, em pleno ano de 2015, na sociedade que Castells (2003) cunhou como sociedade da informação, onde a tecnologia passa a ser o elemento central da atividade humana, perpassando todas as dimensões do homem, da sociedade e da cultura. Nesta sociedade em questão, a informação é um recurso intangível e de imenso valor. O uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) em diferentes espaços e contextos é constante e percebe-se nitidamente que existe uma interação digital de pessoas e também de instituições.

Dentro da escola, a tecnologia da informação possui uma dupla função. Esta pode funcionar como uma ferramenta para facilitar a comunicação entre os professores, pais e administradores e ao mesmo tempo pode ser usada como mídia, realizando ações pedagógicas que desenvolvam habilidades cognitivas fundamentais no mundo do conhecimento (ZANETTE, 2010).

Acrescenta-se que as teorias e práticas associadas à informática na educação vêm repercutindo em nível mundial, justamente porque as ferramentas e mídias digitais oferecem à didática, objetos, espaços e instrumentos capazes de renovar as situações de interação, expressão, criação, comunicação, informação e colaboração, tornando-a muito diferente daquela tradicionalmente fundamentada na escrita e nos meios impressos (SOUSA; MOITA; CARVALHO, 2011).

Este estudo teve como objetivo investigar as práticas culturais e os consumos de mídia dos professores dentro e fora da sala de aula, buscando saber principalmente: quais mídias as escolas possuem; quais são utilizadas na sala de aula; quais mídias os alunos possuem preferência; quais são as expectativas quanto ao uso destas e quais são as expectativas quanto ao futuro das mídias na sala de aula.

2. AS PRÁTICAS CULTURAIS

A prática cultural pode ser definida como uma repetição ou manutenção de ações similares ao longo de “gerações” de participantes. Pelas vias de fato, é fundamentalmente a manutenção de comportamentos similares mesmo com a substituição dos participantes. Isto diferencia as práticas culturais dos demais fenômenos sociais (SAMPAIO; ANDERY, 2010).

²⁴ Ver site: <http://www.cgi.br>

Um exemplo “simples”, muitas vezes citado, que explica as práticas culturais é o caso dos pesquisadores japoneses que observaram durante anos um grupo de macacos (*Macaca fuscata*) em uma ilha. Os pesquisadores atraíam os macacos para a costa com batatas-doces para facilitar a observação. Em certo momento, uma jovem macaca lavou as batatas-doces na água antes de comê-las, ao invés de limpá-las no próprio pelo, e, então passou a fazê-lo sempre. Após nove anos, entre 80% e 90% dos macacos estavam lavando a batata-doce (HARRIS, 1980; THIERRY; KAUMANN, 2004).

Por fim, a propagação de práticas culturais não se restringe à imitação. No caso humano, por exemplo, o comportamento verbal, principalmente instruções, parece estar quase sempre envolvido.

Toda prática cultural exige a acumulação prévia de um mínimo de informação e, na maior parte dos casos, de conhecimento. Como ir ao teatro quando se ignora a existência de um perto da sua casa ou quando nada é conhecido sobre sua programação? Como comprar um livro numa livraria especializada se não se conhece seu autor nem seu título? Aquilo que chamamos de “bagagem cultural” tem um peso muito determinante sobre as condições de recepção da obra e sobre as diversas modalidades de práticas culturais. Por exemplo, as expectativas de uma pessoa com relação a um espetáculo, bem como a sua satisfação dependem, em grande parte, de seu nível de informação e das maneiras como ela o adquiriu (BOTELHO; FIORE, 2004).

3. OS CONSUMOS DE MÍDIAS

Durante o desenrolar da primeira década do século XXI, a mídia foi bastante explorada pelos sistemas educacionais, com o desejo de fomentar as aulas e explicitar conteúdos curriculares, sejam eles impostos pelo arcabouço legal, sejam eles implantados pelos sistemas regionais de ensino com o intuito de desconstruir uma educação engessada, como a praticada nos anos ditatoriais (SOUZA; DE OLIVEIRA, 2012).

É visível a familiaridade das crianças e dos jovens com as mídias, indicando um fenômeno social e cultural sem volta, integrado às práticas culturais do mundo contemporâneo (LIBÂNEO, 2006).

Ao usar a mídia em seu cotidiano, o educador tem em mãos a possibilidade do acesso a assuntos diversificados que permitem contemplar discussões sobre a sociedade na qual estamos inseridos. Com a internet, essa percepção se radicaliza, pois torna possível garantir contato com qualquer cidadão do mundo (GAIA, 2001).

4. MÉTODO

A pesquisa foi realizada através de uma análise descritiva onde os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados. Isto significa que os fenômenos expressos do mundo físico e humano podem ser tratados como objeto de estudo, mas não podem ser manipulados pelo pesquisador. Uma das características da pesquisa descritiva é a técnica padronizada da coleta de dados, realizada principalmente através de questionários e da observação sistemática (ANDRADE, 2010).

O presente estudo objetivou investigar os consumos de mídia dos professores das escolas de Curitiba/PR. Também investigou-se neste estudo as práticas culturais dos professores de Curitiba/PR e os seus consumos de mídia no âmbito externo da sala de aula.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário desenvolvido pelos pesquisadores, composto por 13 questões fechadas e 32 questões abertas, com preenchimento espontâneo de acordo com a opinião dos professores.

O mesmo foi entregue aos professores no dia 12/04/2015 e foi recolhido no dia 20/05/2015. O critério de inclusão da pesquisa atende à condição do respondente ser professor e utilizar qualquer mídia na sala de aula e o critério de exclusão atende à condição do respondente não utilizar mídias na sala de aula.

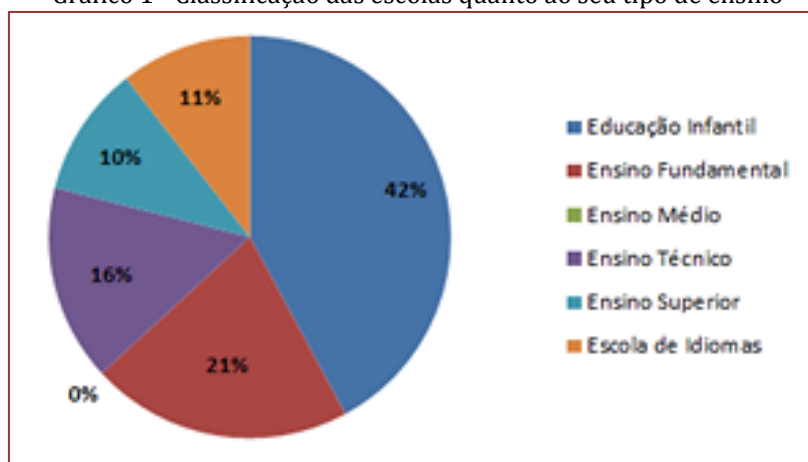
Dos 75 respondentes, todos atenderam aos critérios da pesquisa, sendo esta a amostra.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Passaremos à discussão e análise dos resultados encontrados. O estudo foi realizado em 19 instituições de ensino da cidade de Curitiba/PR. De todos os professores que responderam a pesquisa, 75 utilizam mídias na sala de aula.

O gráfico 1 demonstra a classificação das escolas quanto ao seu tipo de ensino. Foi predominante no estudo as escolas de educação infantil com 42% do total de escolas pesquisadas, seguido de 21% de escolas de ensino fundamental e 16% de escolas de ensino técnico. Conforme o Censo do Professor realizado em 2014, o Brasil possuía 188.673 (100%) escolas de educação básica. Destas, 9.390 (5%) escolas de educação básica se encontravam no estado do Paraná. Na nossa pesquisa, 12 (63%) em um total de 19 escolas fazem parte da educação básica, sendo assim a nossa amostra é muito mais expressiva que a média nacional para esta categoria (MEC, 2014).

Gráfico 1 - Classificação das escolas quanto ao seu tipo de ensino



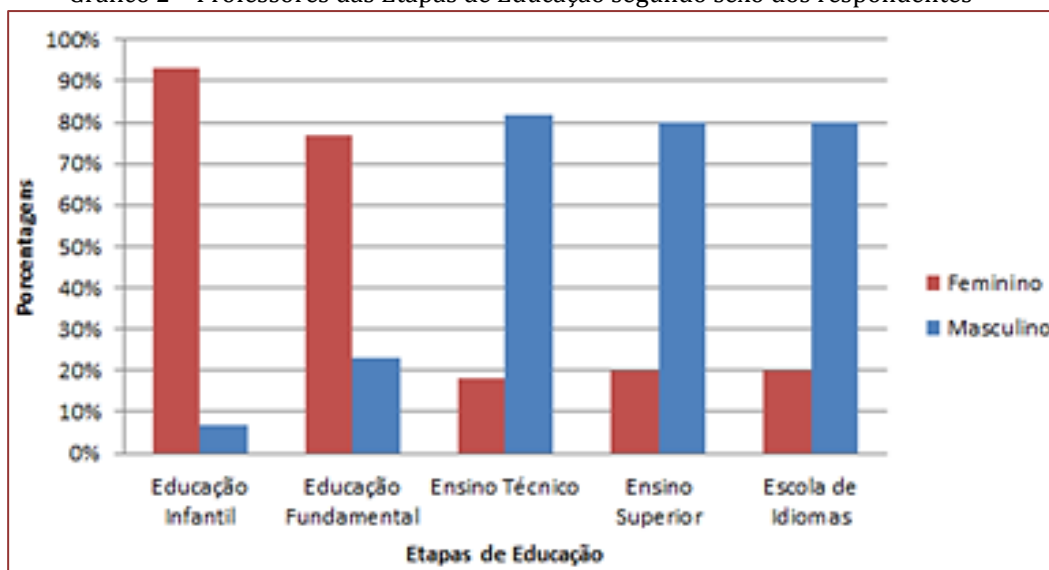
Fonte: Os autores.

O gráfico 2 corresponde ao total de professores das etapas de educação segundo o seu sexo. Em termos gerais, 75% eram mulheres e 25% eram homens. Foi constatado que dos respondentes que atuam na educação infantil, 93% eram mulheres e 7% eram homens. Na educação fundamental, 77% eram mulheres e 23% eram homens. No ensino técnico, 18% eram mulheres e 82% eram homens. No ensino superior, 20% para mulheres e 80% para homens. Nas escolas de idiomas, 20% para mulheres e 80% para homens.

No Brasil, assim como em inúmeros países, o magistério é uma atividade profissional predominantemente feminina e vai se modificando conforme caminha da educação infantil para o ensino médio e para o ensino técnico. O magistério já foi considerado uma profissão masculina, mas com o passar dos anos, as mulheres passaram a se dedicar a esta profissão e o magistério passou a ser considerado uma profissão feminina, inclusive associando-se à qualidades “femininas” como maternidade e a sensibilidade ao magistério (RABELO; MARTINS, 2006).

Segundo o Censo do Professor da Educação Básica realizado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), 81,6% dos professores de educação básica que estavam em regência de classe eram mulheres. A sub-amostra da nossa pesquisa totalizou média de 85% de professores do sexo feminino na educação básica, sendo assim, a nossa amostra é mais expressiva que a média calculada pelo Censo (MEC, 2007).

Gráfico 2 – Professores das Etapas de Educação segundo sexo dos respondentes



Fonte: Os autores.

Em relação à idade dos respondentes. Foi predominante um percentual expressivo de 60% da faixa etária de 21 a 30 anos, seguido de 23% da faixa etária de 15 a 20 anos. No último censo populacional realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população brasileira na faixa etária de 21 a 30 anos, correspondia a 9% da população brasileira, sendo assim, a nossa amostra é muito mais expressiva do que a média nacional para esta faixa etária (IBGE, 2010).

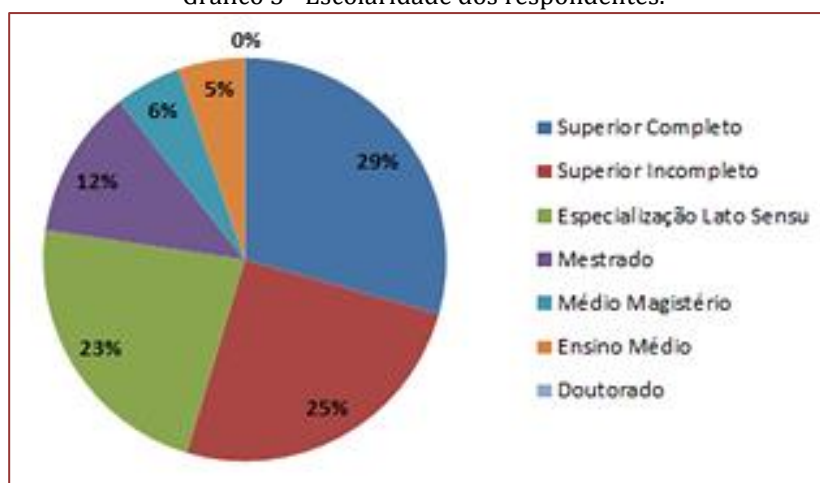
Quanto ao tipo de dependência administrativa das escolas que os respondentes atuavam, todas as 19 escolas que os respondentes atuavam eram particulares. No período em que foi aplicado o instrumento de coleta de dados e recolhidas as amostras, a rede pública de ensino da cidade de Curitiba/PR estava em greve e não foi possível ter amostras destas escolas. Sendo sugeridos pelos autores deste artigo, que seja feito assim que possível nas escolas públicas.

Quanto às séries que os respondentes atuam, foi constatado um percentual de 27% professores que atuam na educação infantil, seguido de 12% de professores que atuam no 4º ano.

Foi perguntado sobre o tempo de magistério que os professores respondentes possuíam. Foi constatado um percentual expressivo de 53% de professores que possuem de 1 a 5 anos de magistério, seguido de 19% de professores que possuem de 6 a 10 anos de magistério.

O gráfico 3 corresponde à escolaridade dos respondentes. Foi constatado um percentual expressivo de 29% de profissionais com ensino superior completo, seguido de 25% de profissionais que possuem o ensino superior incompleto. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em sua pesquisa “Censo da Educação Superior 2013”, constatou que 30% da população brasileira na faixa de 18 a 24 anos frequenta ou já frequentou o ensino superior e que 59,2% que concluíram o ensino superior eram do sexo feminino. Na nossa pesquisa, 10 em um total de 13 profissionais (77%) possuem o ensino superior incompleto e 14 em um total de 22 profissionais (64%) que concluíram o ensino superior eram do sexo feminino, sendo assim, a nossa sub-amostra é muito mais expressiva do que as informações que constam na pesquisa (INEP, 2013).

Gráfico 3 - Escolaridade dos respondentes.



Fonte: Os autores.

Os resultados a seguir são relacionados com as práticas culturais dos professores respondentes.

A tabela 1 corresponde aos equipamentos de mídia que o respondente possuía em casa. Dentre os resultados mais expressivos, foi constatado que: 96% dos respondentes possuem televisão em casa; 84% possuem notebook e 84% possuem Internet.

Segundo a pesquisa “TIC Domicílios e Empresas 2013” realizada pela CGIBr, 51% dos brasileiros que moram na região sul do Brasil possuem acesso à Internet em seus domicílios, sendo assim, a nossa amostra de acesso à Internet é muito mais expressiva que a média registrada pela pesquisa (CGIBR, 2013).

Tabela 1 - Equipamentos de mídia que os respondentes possuem em casa

Equipamento de Mídia	Frequência Absoluta (N=75)	Masculino (N=25)	Feminino (N=50)	Frequência Relativa (N=75)
Televisão	72	23	49	96%
Notebook	63	21	42	84%
Telefone Fixo	59	21	38	79%
DVD Player	58	18	40	77%
Internet	57	17	40	76%
Telefone Celular	56	19	37	75%
Computador	56	19	37	75%
Rádio	54	18	36	72%
TV por Assinatura	53	18	35	71%
Smartphone	45	21	24	60%
Internet Móvel	44	17	27	59%
Aparelho de CD Player	43	20	23	57%
Tablet	42	13	29	56%
MP3/MP4 Player	34	9	25	45%
Video Game	27	7	20	36%
Video Cassete	13	6	7	17%
Parabólica	4	1	3	5%
TOTAL				

Fonte: Dados organizados pelos autores, com base nas respostas dos 75 respondentes.

Em relação às atividades preferidas realizadas pelos respondentes em seu tempo livre, foi constatado que 27% dos professores gostam de ler livros, 22% usam o computador, 20% assistem televisão e 13% ouvem rádio.

Quanto às atividades que os respondentes realizam ao acordar, constatou-se que 48% dos respondentes veem televisão, 25% acessam as redes sociais, 17% dos respondentes utilizam o smartphone e 7% ouvem rádio.

Em relação às atividades que os respondentes realizam quando chegam da escola, foi possível constatar que 38% dos respondentes assistem televisão, 27% usam o computador, 21% leem livros e 7% acessam as redes sociais.

Quando foi perguntado se os respondentes realizam as suas refeições com a televisão ligada, 68% disseram que sim e 32% afirmaram que não.

Quando foi questionado qual o primeiro programa de TV preferido pelos respondentes, 12 em um total de 75 não souberam escolher um programa de TV preferido. Dos 63 que responderam, foi possível perceber um percentual expressivo de 27% de respondentes que veem telejornais, seguido de 17% que assistem a documentários e 13% que assistem à novelas.

Na sub-amostra foi possível perceber que todas as pessoas que responderam “novelas” como primeiro programa de TV preferido são do sexo feminino. Isso corrobora com Hamburguer (2007), quando relata que ao longo dos anos as novelas abordaram, captaram e expressaram assuntos relacionados com o universo convencionalmente definido de universo feminino.

Embora a autora tenha analisado em seu artigo as práticas culturais de 1970 a 1980, foi possível perceber o mesmo fato acontecendo na nossa sub-amostra.

Em relação ao segundo programa de TV preferido dos respondentes, 22 não souberam escolher suas preferências. Dos 53 que responderam, 26% gostam de assistir a documentários, seguido de 17% que gostam de assistir a filmes e 15% que gostam de assistir a telejornais.

Quando questionado qual era o terceiro programa de TV preferido, 28 não souberam opinar sobre seu programa preferido. Dos 47 que responderam, constatou-se que 30% gostam de assistir a filmes, 19% gostam de assistir a shows e 13% que gostam de assistir à séries.

Em relação aos programas de TV que os respondentes menos gostam, dos 75 respondentes, 11 pessoas não souberam responder. Dos 64 que responderam, foi possível perceber um percentual expressivo de 44% de respondentes que não gostam de *reality shows*, 22% que não gostam de programas de auditório e 14% que não gostam de novelas.

Quando analisado o percentual dos respondentes que não gostam de novelas (14%), constatou-se que todos são do sexo masculino.

Em complemento à pergunta em questão, foi questionado aos respondentes o motivo pelo qual o programa foi escolhido. Todos os 21 respondentes que escolheram os *reality shows* classificaram o programa como “cultura inútil, conteúdo apelativo e sensacionalista demais”. Os programas de auditórios foram classificados como “irritantes e sem atratividade” e as novelas foram classificadas como “sem atratividade”.

Quanto ao programa favorito da família, constatou-se um percentual de 64% dos respondentes que assistem a filmes quando a família está reunida. Para reforçar o resultado, a sub-amostra afirma que: 38 (90%) do total de 42 respondentes afirmam ir ao cinema e 4 (10%) não vão ao cinema. Destes 38 respondentes que frequentam o cinema, 27 (72%) pessoas vão ao cinema uma vez por mês; 4 (10%) pessoas vão ao cinema uma vez a cada dois meses; 4 (10%) pessoas vão uma vez a cada 2 semanas e 3 (8%) pessoas vão ao cinema uma vez por semana.

Em relação à prática de ouvir músicas, 79% dos respondentes afirmaram que ouvem músicas e 21% não ouvem. Dos 59 respondentes que ouvem músicas: 35% ouvem música POP; 24% ouvem rock; 19% ouvem sertanejo; 8% ouvem gospel; 8% ouvem MPB; 2% ouvem músicas dos anos 60; 2% ouvem bossa nova e 2% ouvem músicas românticas.

Quanto às atividades que os respondentes fazem para se divertir, foi possível perceber um percentual de 21% de respondentes que vão ao cinema, seguido de 17% de respondentes que vão ao parque. O resultado expressivo de 21% de respondentes que vão ao cinema reforça o resultado anterior que o programa favorito da família é assistir a filmes.

As perguntas a seguir visam alcançar o objetivo do nosso artigo. Quanto aos equipamentos de mídia que existem na escola onde os respondentes atuam como professores, foi possível perceber que 22% dos respondentes afirmaram que a escola possui televisão, 20% afirmam que a escola possui computador, 16% afirmaram que a escola possui DVD e 15% afirmaram que a escola possui *datashow*. Constatou-se também que 5% dos respondentes afirmaram que a escola possui lousa interativa.

Este resultado corrobora com Almeida (2009), pois por mais que a tecnologia avance rapidamente no mundo inteiro, praticamente em um piscar de olhos, nas escolas ela vem avançando a passos lentos. Uma causa dessa lentidão é a falta de agregação de valor que a tecnologia proporciona na aprendizagem e ensino nas escolas.

Foi questionado aos respondentes quais equipamentos de mídia eles afirmam usar em sala de aula. Dentre os percentuais mais expressivos, 21% afirmaram usar a televisão, 19% usam o *datashow*, 17% usam o computador, 15% usam DVD, 15% usam rádio e 6% usam *tablet*.

Em relação à oferta de treinamento pela rede de ensino dos respondentes para preparação das aulas com mídias, um percentual de 24% de respondentes afirmou que receberam treinamento e 76% afirmaram que não receberam nenhum tipo de treinamento.

Behar *et al* (2013) afirma que um dos principais motivos pelo qual as mídias não são utilizadas em sala de aula, mesmo até quando estão disponíveis para uso é a falta de treinamento. Os professores normalmente alegam que não recebem treinamento das instituições e ficam aguardando receber o curso para utilizar as mídias.

Timm *et al* (2003) também afirma que o treinamento do professor em relação ao uso das mídias pode fazer uma grande diferença na forma como o aluno vai receber e aceitar uma mídia. O aluno vai desejar reconhecer nas imagens que recebe aquelas às quais a sua cognição está preparada.

Portanto, a ação do professor perante às mídias pode ser uma das chaves para a boa aceitação do aluno e pela consequente eficiência da tecnologia educacional.

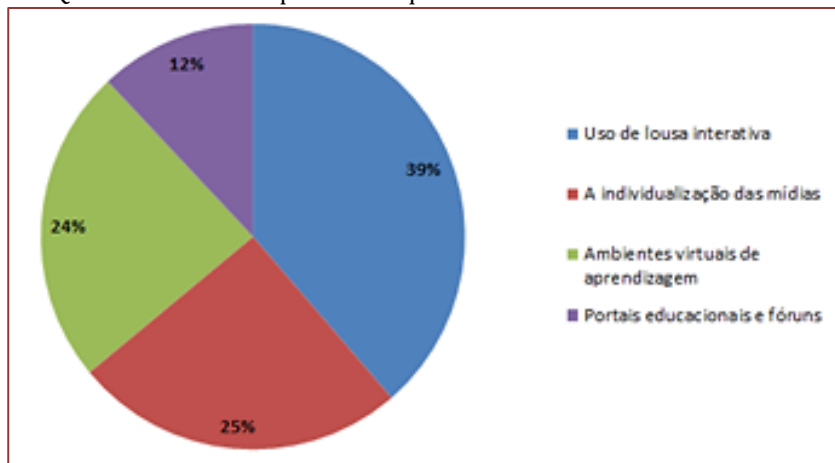
Quanto à preferência dos alunos em relação às mídias utilizadas em sala de aula, foi constatado um percentual de 25% que preferem televisão, 19% que preferem o uso do rádio, 15% preferem o uso do DVD, 15% preferem o uso do computador e 14% preferem o uso do *datashow*.

Quanto às expectativas que os professores possuíam em relação ao uso das mídias na sala de aula, foi constatado um percentual expressivo de 50% que esperam que as mídias facilitem o aprendizado dos alunos.

Corroborando com de Oliveira Filho (2010), o professor é atuante como mediador do processo ensino-aprendizagem significativo e o uso das mídias na sala de aula faz com que o papel do professor seja modificado, passando de repassador de informação para facilitador no processo ensino-aprendizagem. Desta forma, os professores esperam que as mídias facilitem o aprendizado dos alunos, justificando assim, o resultado obtido na pesquisa.

O gráfico 4 corresponde às expectativas do futuro das mídias na escola, dos 75 respondentes, 39% acreditam no uso de lousas interativas, 25% acreditam que as mídias serão individualizadas, 24% acreditam em ambientes virtuais de aprendizagem e 12% acreditam em portais educacionais e fóruns.

Gráfico 4 - Quais são as suas expectativas quanto ao futuro das mídias na escola?



Fonte: Os autores.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminar este estudo, preliminarmente, nos foi possível perceber que a presença da mulher é predominante na educação básica e a presença do homem é predominante no ensino profissionalizante e no ensino superior.

Constatou-se que mesmo existindo as mídias digitais, os professores ainda preferem ler livros durante seu tempo livre. Talvez explicado por sua faixa etária, sugerimos uma pesquisa com os alunos destes professores e professoras para verificar seus hábitos de leitura. Os programas de TV preferidos pelos professores são aqueles que os atualizam sobre as notícias e acrescentam algum tipo de conteúdo em sua “bagagem cultural” como telejornais, documentários e filmes. Por consequência, o *reality show* foi escolhido como programa que os professores não gostam, devido à falta de conteúdo a ser agregado em suas “bagagens culturais”, tendo estes indivíduos classificado este tipo de programa como “cultura inútil”.

Os professores não recebem a capacitação devida para a preparação das aulas com as mídias. Consequentemente, a tecnologia educacional deixa de agregar valor no processo ensino-aprendizagem na escola. Quando isso acontece, a tecnologia educacional não avança na mesma velocidade em que a tecnologia avança no mundo, esta acaba avançando a passos lentos dentro da escola.

Caso exista uma capacitação, o aluno pode ter mais facilidade para aprender se ele reconhecer elementos à qual a sua cognição esteja preparada e o uso da mídia pode se tornar mais eficiente.

Sugere-se, pela análise das respostas deste trabalho, uma maior atenção para a formação inicial dos docentes, bem como suas formações continuadas em serviço, focando não só na utilização instrumental dos equipamentos de mídia, mas refletindo e analisando seus impactos sociológicos.

REFERÊNCIAS

- [1] ALMEIDA, M. E. B. de. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados. Revista em aberto. Brasília, n. 79, p. 75-89, 2009.
- [2] ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução à metodologia do trabalho científico. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- [3] BEHAR, P. A. et al. Competências em Educação a Distância. Porto Alegre, RS: Editora Penso, 2013.
- [4] BOTELHO, I.; FIORE, M. O Uso do Tempo Livre e as Práticas Culturais na Região Metropolitana de São Paulo. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8, 2004, Portugal. Anais do Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Portugal, 2004. p. 1-21.
- [5] CASTELLS, M. A galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2003.
- [6] CGIBR - Comitê Gestor da Internet no Brasil. TIC Domicílios e Empresas 2013: Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no Brasil. Disponível em: <http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_EMP_2013_livro_eletronico.pdf>. Acesso em 04 jun 2015.
- [7] DE OLIVEIRA FILHO, V. H. As novas tecnologias e a mediação do processo ensino-aprendizagem na escola. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6, 2010, Piauí. Anais do Encontro de Pesquisa em Educação, Piauí, 2010. p. 1-12.
- [8] GAIA, R. V. Educomunicação & Mídias. Alagoas, AL: Editora UFAL, 2001.
- [9] HAMBURGUER, E. I. A expansão do “feminino” no espaço público brasileiro: novelas de televisão das décadas de 1970 e 80. Revista Estudos Feministas. Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 153-175, 2007.
- [10] HARRIS, M. Culture, people, nature: An introduction to general anthropology. New York, NY: Harper & Row, 1980.
- [11] IBGE. Pirâmide Etária do Censo 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm_piramide.php>. Acesso em: 25 jun. 2014.
- [12] INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em 04 jun 2015.
- [13] LIBÂNEO, J. C. Cultura Jovem, Mídias e Escola: O que muda no trabalho dos professores?. Revista Educativa. Goiânia, v. 9, n. 1, p. 25-46, 2006.
- [14] MEC - Ministério da Educação. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em 04 jun 2015.
- [15] MELLO, H. D. Representação e uso da Internet por adolescentes de Florianópolis. Florianópolis, 2007. 159 p. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

- [16] RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, 6, 2006. Anais do Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, 6, 2006, p. 6167-6176.
- [17] SAMPAIO, A. A. S.; ANDERY, M. A. P. A. Comportamento social, produção agregada e prática cultural: uma análise comportamental de fenômenos sociais. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, v. 26, n. 1, p. 183-192, 2010.
- [18] SOUSA, R. P.; MOITA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G. Tecnologias Digitais na Educação. Paraíba, PB: EDUEPB, 2011.
- [19] SUBTIL, M. J. D. Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. Revista da ABEM. Porto Alegre, v. 13, p. 65-73, 2005.
- [20] SOUZA, G. L. R.; DE OLIVEIRA, T. M. Os Recursos Midiáticos como Instrumentos Facilitadores da Aprendizagem. Revista Brasileira de Educação e Cultura. São Gotardo, n. 6, p. 75-80, 2012.
- [21] THIERRY, M. S.; KAUMANN, W. Macaque societies: A model for the study of social organization. Cambridge, LO: Cambridge University Press, 2004. p. 209-234.
- [22] TIMM, M. I. et al. Tecnologia educacional: mídias e suas linguagens. RENO. Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, 2003.
- [23] VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo, SP: Martins fontes, 1993.
- [24] ZANETTE, R. M. Influência do uso das mídias e tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. 2010. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71906/000880263.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

Capítulo 19

A escuta docente a partir de entrevistas narrativas: Um olhar para imagens, memórias e expectativas futuras

Tatiane Peres Zawaski

Gilberto Ferreira da Silva

Resumo: O presente estudo toma como foco a constituição docente, presente nas entrevistas narrativas dos educadores. O estudo origina-se de uma pesquisa realizada em nível de mestrado, que teve por objetivo analisar como os professores do Ensino Médio, de uma escola da rede privada, se constituem como profissionais da educação. Os pressupostos teóricos estão embasados nos conceitos de Josso (2010) e Abrahão (2003; 2004; 2011), principalmente. Na análise, atenta-se às memórias e recordações, para as reflexões do ser professor do Ensino Médio, a projeção do future, a partir do horizonte de expectativas e os caminhos possíveis da docência, imersos na educação enquanto viagem. As análises dessas entrevistas destacam a importância da formação em serviço, partindo da troca entre os pares, em um ambiente que acolhe as vozes dos educadores, a partir de memórias, imagens e histórias que se perpetuam a escolha pela profissão docente.

Palavras-chave: Formação docente; Constituição docente; Memória; Histórias de vida.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esse texto é parte dos estudos realizados na pesquisa para a obtenção do título de mestre em educação (ZAWASKI, 2019). Tem como propósito analisar como os professores do Ensino Médio, de uma escola da rede privada, da região metropolitana de Porto Alegre, se constituem como profissionais da educação. A pesquisa com entrevistas narrativas oportuniza ao sujeito a reconstrução de sua memória, um revisitar de suas vivências, com isso auxiliando na compreensão e reconstrução do trajeto que permitiu forjar o profissional docente.

Nesse processo reconstrutivo, atenta-se para as marcas formativas, advindas de uma multiplicidade de relações que se estabelecem consigo e com os outros, em uma caminhada interlocutiva em que são construídas relações dialógicas entre eu/outro em busca da constituição profissional, já que somos uma imbricação de histórias em meio a tantas vozes que se visibilizam em nossa caminhada.

A seguir apresenta-se os caminhos teóricos percorridos, que permitiram discutir alguns conceitos considerados fundamentais para o entendimento e a reflexão das categorias de análise que emergiram dos registros das entrevistas narrativas. Na sequência apresentam-se os aportes metodológicos que orientaram a produção, tratamento e análise dos dados. As categorias de análise conjugam os esforços de interpretação. Finalmente, apresentam-se algumas considerações finais em formato de síntese.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Diversas são as experiências que circundam a memória, por meio de momentos vivenciados na vida cotidiana, seja de cunho pessoal ou profissional. Ao propor um trabalho, por meio da análise de entrevistas narrativas, cabe refletir sobre alguns conceitos-chaves que permeiam esse contexto de pesquisa e, de suma, são fundamentais para o seu entendimento.

As entrevistas narrativas são consideradas por Flick (2013) como um método, cujo objetivo é de que o participante, a partir de perguntas geradoras ou imagens, possa refletir sobre um tema em evidência, seja de forma oral ou escrita. Segundo o autor, a entrevista narrativa compreende algumas partes, de forma que se iniciou este estudo com uma pergunta geradora, aliada a uma imagem.

Assim sucedeu-se todo o percurso investigativo, sendo contempladas perguntas e imagens, a fim de que a memória dos participantes fosse ativada, possibilitando uma rememoração dos fatos por eles vividos. A escolha deste instrumento se justifica pelo fato de que por meio das entrevistas narrativas o pesquisador teve acesso às experiências subjetivas do entrevistado (FLICK, 2013, p. 117). Nesse sentido, a narrativa tornou-se relevante em um contexto de formação, já que o professor assume um papel de narrador-personagem-escritor.

A entrevista fora realizada com três educadoras de uma rede de ensino privada, atuante em distintas áreas, após critérios estabelecidos pela pesquisadora, os quais compreenderam: o tempo de docência superior a oito anos, curso de especialização *latu sensu* na área de atuação e, por fim, área do conhecimento diferentes, a fim de contemplar distintas percepções formativas. No esforço interpretativo elencam-se categorias de análise que compreendam imagens e relatos, ancorados na Análise Textual Discursiva - ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016), abordados a seguir.

3. CATEGORIAS DE ANÁLISE: A ESCUTA DOCENTE

3.1 O BAÚ: MEMÓRIAS E RECORDAÇÕES

Sem memória o sujeito se esvazia, vive unicamente o momento presente, perde suas capacidades conceituais e cognitivas. Sua identidade desaparece. (Candau)

A memória é uma área que se faz importante para quando se propõem a realizar um trabalho com a análise de autobiografias, instrumento de pesquisa dessa dissertação. A partir de uma proposta em que além do instrumento supracitado, instituiu-se a necessidade de, também, realizar entrevistas narrativas, por meio de objetos que despertassem o desejo da escrita, já que por meio de nossas memórias, os objetos seriam chaves de recordações e lembranças.

Considerando os personagens de nossa memória, concebidos por Pollak (1992), entende-se as ligações que se remetem a fatos e lugares percorridos no decorrer da vida. Com isso, ao se ativar, na memória, esses fatos vividos, recorre-se as lembranças daqueles que servem de referência ou não para a atuação, principalmente na área educacional, a qual a constituição é permeada desde a inserção nas instituições escolares, enquanto alunos.

Essa categoria analisou quais as memórias presentes no discurso dos participantes da pesquisa, atentando para as lembranças que vêm à tona quando se remetem às vivências, práticas, ou até mesmo, situações que vivenciaram durante sua formação. Já que esta categoria gira em torno dos processos de memória e recordação, os resultados serão tratados a partir dos conceitos de Brandão (2008), Koselleck (2006) e Pollak (1992).

A categoria denominada “O baú: memórias e recordações” aborda os relatos dos professores a partir da imagem de um baú, remetendo-se às lembranças, bem como os sentimentos. Dentre as recordações abordadas pela professora “A”, estão as lembranças de sua infância, quando brincava de “ser professora”, como se destacado em sua fala: “Adorava brincar de professora, tinha um quadro negro que meu vô materno pendurava embaixo da parreira e eu brincava várias tardes ali. Era um ar fresquinho, eu dava aulas e copiava coisas em um caderno de brincadeira. Brincava com amigas e minhas bonecas”. (Professora A).

Observa-se na descrição acima que o “ser professor” já se fazia presente na infância da educadora, tendo em vista que sua brincadeira tinha objetos comuns de uma sala de aula, como o quadro negro. Ao acessar sua memória ela se remete, inclusive, ao ar, recordando que tinha como alunas as amigas e as bonecas.

Discorre-se ao que Brandão (2008) aponta, quando demarca que a memória é conhecimento, a escolha profissional ganha um real sentido a partir de sua recordação em um período da vida em que é dotado de imaginação e expectativas. Nesse sentido, as escolhas são decorrentes das ações que dão significado à vida.

No Baú a professora “A” demarca memórias do Ensino Médio, período em que segundo ela não havia tanta responsabilidade como na vida adulta, ela destacou o respeito, a admiração, o comprometimento e a vergonha de fazer “algo errado” para seus professores. Observa-se que nas suas lembranças está o respeito pela figura do mestre. Recorrendo a Brandão (2008) entende-se essa memória em uma linha existencial ligada ao conhecimento, mas acima de tudo no saber imbricado na dimensão do ser.

A professora “B” pouco descreve sobre suas memórias e recordações. Em sua entrevista narrativa, quando observa a figura do baú, sucintamente, expõe a lembrança das coisas vividas na infância, mas não as cita. Destaca alguns itens, como fotografias, livros e objetos, o qual não os nomeia. Remete-se a um sentimento de saudade e recordação, mas não se atém a discriminar essas recordações.

Compreendendo que nesses métodos de pesquisa o informante decide o que dizer/escrever (SOUZA, 2006), constata-se, pelo direcionamento da entrevista, que “B” não relatou muitos fatos, de forma que se pode interpretar que esses não vieram a sua memória, não tendo registros significativos para expressar. Recorrendo a Koselleck (2006), entende-se que fontes do passado noticiam fatos, ideias e planos futuros, contudo, esses fatores não tiveram como ser analisados, tendo em vista a insuficiência da narrativa.

“C” ao descrever sobre o baú se remete a muitas coisas, dentre os objetos, percebe-se o seu sentimento diante de alguns fatos de sua vida, os quais já foram trabalhados, no capítulo anterior, quando fora realizada a análise da autobiografia. Em seus relatos:

No baú têm muitas fotos, cadernos, materiais usados ao longo da minha formação, desde o Ensino Médio. Nele há todo material das disciplinas mais difíceis da faculdade, meus cadernos bem cuidados, meus resumos, o que é um orgulho para mim! Na verdade, não tenho um baú, mas tenho tudo guardado. O que não considerava significativo joguei fora... Nele também há o meu suor e esforço para ser aprovada em diversas disciplinas (Gravitação e Ondas, Óptica Física, Quântica, Eletromagnetismo...). Fotos, cartinhas de colegas e amigos. Remete tantas coisas boas, tenho contato com a maioria e, hoje em dia, com o Whatsapp conversamos aleatoriamente como antes. (PROFESSORA “C”).

A constatação de que Brandão (2008) se remete, quando narra que uma vida está impregnada de saber, destacando a memória como uma fonte de conhecimento, pode ser constatada no relato acima. Os objetos são recordados com carinho e orgulho, advindo da organização da participante. Quando descreve não ter um baú, afirma que os materiais realmente estão guardados, o que se pode caracterizar que além dos mesmos fazerem parte de sua história, eles têm um significado para ela.

Além de lembranças positivas, a memória também pode trazer fatos que marcaram negativamente o percurso de vida do indivíduo. Na concepção de Candau (2016), a construção da memória decorre de um processo de acréscimos ou eliminações. Nas recordações “C” mais uma vez traz relatos de saudades, mas não com positividade, conforme descreve: “Mexendo mais um pouco vem o material do Mestrado, este é uma mistura de frustração e saudades. Lembro-me de tudo que passei nas minhas duas tentativas e dos amigos que conquistei. Começo a me perguntar se teria suportado continuar, se não foi fraqueza desistir. Foi difícil e ainda é lidar com estas escolhas. Como estava ficando triste fechei o baú”. (Professora C).

Constata-se que a ação de fechamento do baú demarca um desejo de esquecimento do passado, já que conforme “C” mesma destaca a ação pode ser considerada uma fraqueza. Concebendo os instrumentos autobiográficos como uma possibilidade para pensar novos caminhos a serem trilhados (BRANDÃO, 2008), a dificuldade frente a uma escolha, a que a professora rememora pode auxiliar na busca de um novo trajeto formativo para uma melhor atuação.

Diante dos fatos analisados nessa categoria, entende-se que a memória possibilita um ponto de encontro com diversos caminhos que se converge ao passado. Essas memórias se consolidam a partir de expectativas e esperanças que construirão novos acontecimentos e, posteriormente, tornar-se-ão velhas lembranças.

Nessas lembranças, que se perpetuam nas memórias, modos outros e conhecimentos outros podem possibilitar que se reflita sobre a prática e sobre os percursos que levaram a constituição profissional. Recorrendo a Gómez Cuevas, Núñez Salazar e Murillo Muñoz (2017), vislumbra-se a partir destas memórias a construção de outras maneiras para entender a realidade, abrindo caminhos para fazeres outros.

Na concepção dos autores, a construção dessas outras formas de pensar, a fim de se entender a realidade, abre caminho para a criatividade e para a desconstrução de uma linguagem que se perpetua, por meio de práticas eurocentristas, tidas como as únicas efetivas. De acordo com os autores, a linguagem é uma grande referência, principalmente se pensarmos a mesma nos processos de formação, entretanto, essa discursividade necessita observar outros contextos.

3.2 O PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO: MUDANÇAS E EXPECTATIVAS

Aprendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de tudo revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana.
(Miguel Arroyo)

Ser professor do Ensino Médio, na atualidade, não está sendo uma tarefa fácil, como aponta Dourado (2013). Os desafios nessa área de atuação recaem sobre práticas formativas, assim como ao alinhamento frente às mudanças previstas nos documentos legais que se vinculam a essa modalidade de ensino.

Diante das reformulações do que se caracteriza o novo Ensino Médio, expectativas são geradas por parte de educandos e, mais ainda dos que necessitam refletir sobre suas práticas e atender às demandas que se inserem em sua ação, na busca por sua identidade docente. Considerando-se de que essa dissertação teve como sujeitos de pesquisa professores do Ensino Médio, já que poucos são os estudos que circundam nesse nível, o objetivo dessa categoria é analisar os relatos dos sujeitos da pesquisa na perspectiva de formação e reflexão.

A análise permeou pela imagem que esse profissional tem de si mesmo, atuando nessa modalidade de ensino. Também se analisou quais as expectativas nesse cenário que requer reflexões e olhares que possibilitem a construção de uma identidade para aqueles que atuam na área.

A professora “A” reflete a partir da necessidade de adaptação. Conta que há muitas mudanças, cobranças, prazos a serem cumpridos, correções rápidas, aulas atraentes, mas o que vem em troca não é atrativo, já que os salários são baixos, os planejamentos não são remunerados e há falta de respeito com o trabalho e com o ser humano.

Para a professora “B” os professores passam por diversos desafios. Percebe os alunos em uma zona de conforto quanto à busca do conhecimento. Se remete a disputa do professor frente à tecnologia, a que relata ser indispensável o ensino, pois muitos não as utilizam em seu benefício. Diz que a formação de professores, no Brasil, não acompanhou a evolução, contudo, a família também está falhando em suas demandas, delegando as escolas sua parcela de educação.

Há muita dificuldade, na concepção da professora “C”. Contextualiza a falta da família e, quando está presente, não mostra os valores primordiais a um ser que está em construção, moldando o seu futuro. Pontua que isso é mais preocupante de que as mudanças legais.

Quanto a BNCC, “C” diz que há uma contrariedade entre o real e o necessário. Destaca que a mesma ainda está confusa. Mais uma vez demarca a postura dos alunos, a valorização da nota e não da aprendizagem. Demonstra preocupação no que se refere a postura deles em relação às ações.

Quando se questiona como é ser professor do Ensino Médio, a professora “A” destaca exigências e adaptações constantes. Segundo ela: “Precisamos nos adaptar a tudo e a todos. As exigências estão cada vez maiores: são adaptações com alunos inclusivos, prazos, demandas, aulas diferenciadas, correções rápidas e precisas, aulas mais atraentes. O que vem em troca: reclamações, exigências, salários baixos, pouco tempo, planejamentos que não são remunerados e falta de respeito com o seu trabalho e com o ser humano”. (Professora A).

Como se observa no excerto acima, “A” faz um paralelo entre as cobranças advindas da família e das instituições, aliadas às exigências de aulas atrativas e adaptações para que se atenda a todos. Em troca, recebe-se pouco incentivo financeiro, exigências sem que se tenha um tempo adequado para atendê-las e falta de respeito com o profissional.

Corroborar-se com Nuñez (2004) diante da necessidade de que ao professor do Ensino Médio seja proporcionada uma formação continuada que os faça refletir sobre a atuação nessa área, principalmente pelo fato de que a mesma passou por diversas modificações, no decorrer dos anos. Atentar para o jovem que frequenta e que frequentará esse nível, assim como seus desejos e anseios se faz importante, principalmente em uma sociedade em que a cada dia perpassa por transformações de cunho social e tecnológico (SILVA, 2015a).

Sobre a formação de professores, a professora “B” faz um destaque bem pertinente ao que fora exposto acima. Segundo ela: “Outro ponto importante é que a **formação de professores no Brasil** não acompanhou as evoluções dos últimos tempos, tornando-se mais um desafio. Importante ressaltar, que tem sido cada vez mais comum que as famílias deleguem à escola, e conseqüentemente, aos professores a tarefa de educar, quando, na verdade, o que nos cabe é ensinar”. (Professora B).

Ao se olhar para o percurso de consolidação do Ensino Médio, observa-se que sua função teve distinção no decorrer do tempo. O mesmo, segundo Costa, Oliveira e Medeiros (2016), era caracterizado com um ensino tecnicista e, poucos tinham acesso. Somente no ano de 1988 fora ofertado a todos, de forma gratuita. Segundo os autores, após ele ter um caráter obrigatório, novos desafios iniciaram, dentre eles, a desvinculação do aspecto conteudista e o estabelecimento de uma nova relação entre professor-aluno.

Diante desses desafios, a formação do professor para atuar nessa modalidade fora fundamental. Contudo, o processo de formação, por vezes, não acompanhou todas as evoluções, como bem aponta a professora “B”. Aliado ao seu pensamento, Kuenzer destaca:

[...] ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo. (KUENZER, 2011, p. 685).

A partir de uma atitude de escuta, em que aluno e professor tenham voz no processo de ensino-aprendizagem, possibilitaria uma reflexão sobre caminhos outros a serem traçados nesse cenário desafiador que é a sala de aula do Ensino Médio. Pensar desde/com, como propõe Walsh (2016), refutando a colonialidade do saber, e vislumbrando formas outras de produção do conhecimento, por meio do diálogo e de um olhar para onde se está.

Na concepção da autora, esses movimentos provocam uma nova postura diante da teorização. Na busca por outro projeto, em que se faz uma crítica a questões que não estão sendo efetivadas no ensino e na formação, são construídos caminhos outros com uma perspectiva menos colonizadora, onde o olhar, o escutar, o viver e o sentir se perpetuam nas ações.

Ao exposto entende-se que buscar uma constante formação, aceitando os processos de aprendizagem-desaprendizagem-reaprendizagem é primordial dentro das instituições. Contudo, prever práticas formativas, por meio de redes profissionais, dentro do ambiente escolar, é outra forma de fazer formação, que necessita ser repensada nos contextos educacionais do Ensino Médio.

3.3 PROJEÇÃO DO FUTURO: HORIZONTES DE EXPECTATIVAS

“Somos autores de boa parte de nossas escolhas e omissões, audácia ou acomodação, nossa esperança e fraternidade ou nossa desconfiança, sobretudo, devemos resolver como empregamos nosso tempo, que é, afinal, sempre o tempo presente.” (Lya Luft)

Somos produtos de experiências que, segundo Larrosa (2018) dão sentido à educação. Na concepção do autor, as experiências podem ser consideradas como tudo o que acontece e que toca. Pensando, a partir desse conceito de experiência, concebe-se o professor como um sujeito de experiências (LARROSA, 2018) dotado de acontecimentos passados que, refletidos, permitem transformar seu futuro.

Nessa caminhada repleta de experiências e de transformações há uma possibilidade de refletir, por meio de ações, oriundas de sua prática presente, e transformar o futuro. Nesse acontecimento que permeia entre passado e futuro, ancora-se o conceito de horizonte de expectativas, tratados na concepção do historiador Koselleck (2006). Segundo o autor, o conceito dado ao termo se remete a abertura no futuro de um novo espaço de experiência a que se pretende descobrir.

Partindo para esse futuro, regado ou não de expectativas, essa categoria analisou as projeções futuras dos sujeitos da pesquisa, a partir dos relatos abordados na entrevista narrativa, a que se atenta os planos e as ações adotadas para a atuação docente. Tendo em vista o conceito de horizonte de expectativa, atribuído por Koselleck, a análise compreendeu as narrativas, a partir dos conceitos do historiador.

No cerne da projeção para o futuro, a professora “A” destaca aspectos oriundos da sua formação como um plano para o futuro. Segundo ela: “Para o futuro tenho planos de terminar uma pós-graduação em educação matemática. Pretendo me atualizar em atividades que envolvam a tecnologia, como robótica ou algo onde eu possa montar algum aplicativo com os alunos”. (Professora A).

Diante da necessidade de atualização e formação, abordadas na categoria anterior, constata-se uma expectativa da professora, quanto a sua atuação, principalmente na busca pela qualificação, com vistas à melhoria de suas práticas de ensino. Na concepção de Koselleck (2006), a aprendizagem adquirida no decorrer do tempo possibilita novas experiências.

No intuito de modificar as experiências adquiridas com o passar do tempo, já que este se encontra em um processo de mutação, de acordo com Koselleck (2006), “A” vislumbra a formação como uma possibilidade de abertura para portas futuras, principalmente em um mundo em evolução. Para ela: “A tecnologia está cada dia mais presente no dia a dia de todos, é atrativa e colabora com o aprendizado em diferentes níveis. O grande desafio dos dias de hoje é competir com os atrativos que se apresentam aos alunos e despertar o interesse dos mesmos na área da matemática”. (Professora A).

Em busca de uma educação de qualidade, que seja atrativa para os alunos e, que proporcione um ensino significativo, a aprendizagem ao longo da carreira é importante, como aponta Vaillant (2016a). A partir do momento em que o professor se propõe pensar em sua prática, com vistas a melhorá-la, ele vai reconhecendo a necessidade de que a formação é o caminho para a sua capacitação e reconstrução (NUÑEZ, ARÉVALO Y ÁVALOS, 2012).

Nesta direção formativa, o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo docente se constituem a partir de um processo de desconstrução, já que as práticas de formação não podem mais seguir o curso formal, mas se concretizar por meio de trocas entre os pares, bem como de conexões e redes docentes (VAILLANT, 2016a). Somente com um olhar descolonial para a formação, por meio de reflexões e ações é que se perpetuará formas outras e fazeres outros.

Pensando em formas e fazeres outros se compreende que a formação requer dinâmicas de trocas e não de controle. Uma nova redefinição desta atividade, com ênfase no ensino que ocorre dentro das instituições e se fideliza nas trocas entre os pares, diante das práticas diárias, é outra possibilidade, em que a voz do professor é valorizada.

A professora “B” também demarca a formação como o seu horizonte de expectativas, já que almeja uma mudança no seu nível de atuação. Segundo ela: “Mantenho-me em constante formação e almejo, em um futuro trabalhar com a graduação e/ou prestar concurso em que o trabalho com a pesquisa seja valorizada. Ou seja, ser remunerada para trabalhar a maior parte do tempo com esse foco”. (Professora B).

Nesse sentido, entende-se, assim como Nuñez, Arévalo e Ávalos (2012) que a prática é geradora de conhecimento e de saber, principalmente porque ela proporciona reflexão da atuação, em busca de outros caminhos possíveis no que concerne o processo de ensinar-aprender. “C” também remete o futuro ligado à formação continuada. Segundo ela: “Meu plano é voltar a estudar. Não com um mestrado, mas com outra pós-graduação ou uma segunda graduação. Mas a ideia de conciliar tudo ainda me assusta e acabo congelando”. (Professora C).

A busca pela qualificação e pela formação é um elemento indispensável para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da prática educativa, de acordo com Moreno (2015). Corrobora-se com o autor quando este percebe que ao docente requer a demonstração integral de sua qualidade, aliando os conhecimentos técnicos aos afetivos, na busca por uma educação integral que vise o pleno desenvolvimento do aluno.

Entender que pouco se sabe e que a busca pelo conhecimento é indispensável é aceitar que a experiência também tem a ver como o não saber (LARROSA, 2018). Na busca por formação, as educadoras compreendem que por meio dessas as experiências vão transformando suas práticas e qualificando as suas formas de ensinar.

3.4 A EDUCAÇÃO ENQUANTO VIAGEM: CAMINHOS POSSÍVEIS

Nossa própria existência não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias histórias que damos, a nós mesmos, uma identidade. Reconhecemo-nos, nas histórias que contamos sobre nós mesmos.” (Paul Ricoeur, 1994)

A educação pode ser entendida como uma longa viagem. O trajeto inicia quando se ingressa na escola, seja na Educação Infantil ou no primeiro ano do Ensino Fundamental. Lá é o início de um percurso em que os passageiros experienciam e vivenciam momentos que podem ser marcantes ou não, mas que, de certa forma, farão a diferença para chegadas e partidas nas próximas estações.

Na concepção de Sancho Gil (2014) a partir da palavra, seja ela oral ou escrita, os indivíduos, ao serem interrogados, buscam outros sentidos para sua vida profissional, bem como para a sua formação. Na busca por esse sentido, examina-se as experiências a fim de analisar os acontecimentos e, a partir de uma tomada de decisões optar pela sequência ou não do percurso.

Outra forma de se encontrar profissionalmente, na concepção de Gomez Cuevas, Núñez Salazar e Murillo Muñoz (2017) é buscar nos outros a referência para que se construa a nossa identidade. Por meio de experiências e da prática que existe em si, em um percurso colaborativo entre o *eu* e o *outro* os vestígios de uma educação colonizada vão se distanciando e a formação vai se constituindo com um olhar desde/com, observando o espaço a que se habita e não mais para culturas educativas distantes e opostas.

Nessa categoria, em que se concebe a educação como viagem, questionou-se aos participantes a partir de uma possibilidade de retomada do passado, diante dos rumos que eles se direcionaram se eles percorreriam os mesmos caminhos ou haveria modificações no percurso. O objetivo, aqui, foi o de examinar os discursos dos sujeitos de pesquisa, como uma probabilidade de que eles reflitam sobre os caminhos que percorreram até o momento da entrevista narrativa.

Sobre essas chegadas e partidas a professora “A” descreve que não alteraria seu percurso, mesmo que a paixão pela educação tenha chegado um pouco mais tarde, segundo ela:

Na minha trajetória não mudaria nada, pois a minha paixão por educar foi despertada um pouco mais tarde, mas já havia maturidade e muito mais comprometimento para me dedicar de corpo e alma a aprender e ensinar com qualidade. Acredito que todas as pessoas tenham coisas a mudar, pois o mundo é uma constante mudança. Não podemos viver somente de passado, temos que nos atualizar sempre e tentar prever o futuro, rever alternativas quando as coisas não estão dando certo e melhorar o que vem sendo sucesso. Desta forma, estaremos acompanhando as tendências de inovações e trazendo os alunos a uma educação mais atrativa e cheia de conhecimento. (Professora A).

Percebe-se, nesse contexto, que as experiências vivenciadas pela educadora, seja nos momentos de formação ou na própria atuação possibilitaram a ela formação e transformação (LARROSA, 2018). Corroborando com o autor que a experiência é algo que nos toca, constata-se no seu relato a abertura para um processo de transformação já que ela destaca a necessidade de atualização, pois não se vive somente do passado.

Observa-se certa inquietação por parte de “A” quando ela se remete aos pais dos alunos, pois entende que se tivesse que fazer alguma mudança no percurso essa se direcionaria aos mesmos, como descrito: “Na minha viagem pela educação eu tentaria tornar pais e alunos mais comprometidos, mais interessados. Vejo nos dias de hoje que tudo é feito de qualquer jeito e sem qualidade. O que interessa é o aluno passar e não aprender. Precisamos mudar este pensamento medíocre. Educação é algo que é fundamental para hoje e para o futuro. Uma vez aprendido é para sempre! (Professora A).

Entendendo que a educação é algo fundamental para o futuro e que a mesma transcende a instituição escolar, já que precisa da participação da família para que realmente se efetive e que esteja alinhada aos mesmos fins, “A” demarca que as notas são mais importantes de que mesmo o processo de aprendizagem, seja para os alunos como para as suas famílias. A construção de uma identidade para o educador, assim como para essa modalidade de ensino, em que se busque sentido e significado para o que se ensina/aprende, nos remete a uma situação emergencial, pois parece haver uma inversão de valores no ensino.

No encontro consigo mesma (JOSSO, 2010) “A” percebe que a busca pela formação é incessante e nunca se esgota, mas evidencia no seu percurso atitudes de si e dos outros que se fazem primordiais para outro olhar sobre a educação. Nos relatos que “A” transcreveu até o momento, em todas as categorias posteriores, atenta-se ao fato de que ela traça uma auto-orientação (JOSSO, 2010) para sua vida pessoal e profissional, considerando não somente para suas ações, mas para o que ainda necessita ir ao encontro enquanto pessoa e profissional.

A professora “B” divaga sobre o sentido da palavra viagem, associando-a a uma transformação que nem sempre estará atrelada a um sentido positivo, mas, certamente, acarreta uma nova transformação que, transcorrida uma reflexão, serve de experiência e constituinte de decisões futuras. De acordo com “B”: “Dentre as experiências que atravessei, penso ser o AMOR a mais forte de todas...aqui este sentimento está atrelado ao bem querer, a alegria, a esperança que deve mover a prática. A tarefa contínua e necessária de aprender e reaprender diariamente a amar, apresentando assim, uma experiência transformativa”. (Professora B).

A profissão docente sempre está imbuída em algum sentimento, de forma que, na concepção de Arroyo (2013), no ofício do mestre cruzam-se traços afetivos, sociais e culturais. O processo de aprender e reaprender vai possibilitando a relação entre conhecimento e a vida humana (LARROSA, 2018), acarretando na mediação entre ambos, aqui, palavras, ações e experiências proporcionam o fazer pedagógico.

Ainda sobre o aprender, “B” discorre a docência como uma possibilidade de troca, não somente entre os pares (professor-professor), mas dentro das salas de aula, na relação ensinante-aprendente (professor-aluno). Segundo ela: “Partindo desta reflexão e com base na vivência, penso que aprendemos diariamente com nossos alunos, eles são o nosso norte. Através de seus relatos vemos os resultados do que estamos semeando. Muitas vezes as sementes não germinam, já em outras, colhemos belos frutos”. (Professora B).

Ao se colocar como um ser que aprende com seu aluno, compreende-se uma prática ancorada em trocas, onde a escuta do outro se transforma em sensibilidade e sintonia com a vida e com o humano (ARROYO, 2013). Para esse autor, o exercício da docência vai além do domínio de técnicas, métodos e teorias, é aprender a escutar e dialogar com aqueles que estão próximos a nós.

Nesse percurso de viagem “C” diz que não faria alterações no que viveu, pois poderia haver “perdas” de pessoas e momentos que foram significativos na sua construção. Segundo ela: “Não sei se alteraria porque as alterações poderiam mudar como está hoje e eu poderia perder pessoas, ficar com outras e nem conhecer algumas. Enfim, é o efeito Borboleta – o bater de asas de uma borboleta pode causar um tufão no outro lado do mundo. Há muitos fatos marcantes!”. (Professora C).

Diante dos fatos marcantes “C” considera que a mudança no percurso poderia acarretar outras formas de experiências, das quais se inseririam alguns seres e se excluiriam outros. Corroborando com Larrosa (2018) que concebe a experiência como sendo de alguém em um dado momento, ela é a própria vida. Assim, as experiências são vida (LARROSA, 2018, p. 47) e mudar o percurso vivido é o mesmo transformá-las em outras instâncias.

Em torno dessas experiências e de pessoas que perpassam pela vida “C” recorda daqueles que deixaram marcas em sua existência e, em seu fazer, como descrito abaixo:

Mas vamos para os mais relevantes, na graduação quando meu professor querido, Paulo Dionísio, sabia que eu havia tido um péssimo desempenho na prova e me apoiou e eu entendi o que é aprender e cada um tem suas dificuldades e a importância dele nesse processo foi fundamental. Do meu querido João Goedert, que nos xingava, gritava quando fazíamos um cálculo incorreto e era só um detalhe e no final do curso elogiou meu crescimento ao longo dos anos. (ENTREVISTA NARRATIVA PROFESSORA “C”).

Constata-se a identidade construída a partir de pessoas que perpassaram pela sua vida. O olhar do professor, através de um incentivo e apoio para que seguissem firmes na construção de sua aprendizagem. Aqui fica claro o que é expresso por Eckert-Hoff (2008) quando declara que a identidade é (re)construída na relação com o outro, graças à porosidade da linguagem.

Por meio de falas e colocações nem sempre dóceis dos educadores descritos acima, “C” se forma e se transforma como professora, refletindo nessas vozes silenciadas, que entoam em sua memória, para construir sua existência profissional. Nesse sentido, “o falar de si, de sua história, permite diversas maneiras de experimentar a identidade de professor, de mantê-la à distância, de simulá-la, de idolatrá-la de reconstruí-la e reinventá-la” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 77).

É nessas vozes que se tece a subjetividade do sujeito que recorda de cada momento e identifica-se com ele, seja de forma positiva, como nos relatos acima, ou em formas não tão positivas assim, como descreve: “Infelizmente há fatos que não marcaram bem, como a professora no Mestrado que amassou minha folha de cálculos porque havia um erro, a mesma que avaliava de forma diferente meninos e meninas e se você a pressionasse ela mudava a nota. Além de outro que tinha o prazer de humilhar os alunos porque não dominavam um assunto. Na verdade, não mudaria nada, acho que tudo contribui para me tornar quem sou e gosto de quem vejo no espelho”. (Professora C).

Constata-se que não se haveria uma mudança de trajetórias mesmo com situações em que a memória leva à sentimentos de tristeza, já que como ela mesma pontua, esses momentos servem de crescimento pessoal e profissional. Diante dessas circunstâncias, ela revisita o conhecimento de si (JOSSO, 2010) em um processo de partilha com os outros. A partir da reflexão sobre as ações é possibilitado a ela interrogar-se sobre esse profissional e, assim comparar as atitudes que acredita serem “corretas” nessas situações.

Em uma linha em que a recordação se entrecruza com a esperança se constitui a história e o conhecimento que permeia entre passado e futuro (KOSELLECK, 2006). Nesse entrecruzamento expectativas de cunho pessoal e profissional voltam-se ao que ainda não fora experimentado, mas já se inserem em um contexto de possibilidades futuras. A vida é relação (LARROSA, 2018) e é nessa ligação que a docência se constitui como um ato de sensibilidade do eu com o outro e com os outros. Abaixo figura síntese do que se discorreu acima.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de analisar como os professores do Ensino Médio, de uma escola da rede privada, da região metropolitana, constroem sua identidade e se constituem como profissionais da educação, esta investigação foi se delineando, em uma perspectiva de um pensamento outro no que tange ao processo de formação de professores. Atentando para os relatos da história de vida das professoras, a partir das entrevistas narrativas, objetivou-se dar a voz ao professor, analisando suas memórias, assim como as formas que esses se constituíram/constituem enquanto professores do Ensino Médio.

A entrevista narrativa tocou os sentimentos, seja pelas questões abordadas, ou pelas memórias ativadas, a partir das imagens apresentadas. A infância se fez presente nos relatos das professoras, de forma que se destacou o “brincar de ser professora”, se atenuando a fatos, lugares, cheiros e sentimentos. Objetos foram rememorados com carinho e orgulho.

Diante das memórias, o esquecimento também se perpetuou em uma narrativa, de forma que os fatos que marcaram a trajetória, negativamente, propiciaram à professora a busca por caminhos outros. Essa busca é considerada como um processo formativo, já que a possibilitou refletir sobre a situação e transformar-se em uma educadora diferente.

Quanto ao ser educador do Ensino Médio, constata-se que os relatos das professoras tendem a necessidade de um processo de formação continuada, já que a adaptação, os desafios e a inversão de valores estão presentes no percurso desta modalidade de ensino. Aqui valoriza-se que ao educador não basta conhecer o conteúdo, mas há uma necessidade de transposição para outras formas de ser e fazer.

Na projeção para o futuro atenta-se para as novas experiências, seja em um contexto formativo, ou em uma possibilidade de trocas de experiências. Perpetua-se que o aprender a reaprender é uma forma de relacionar o conhecimento com a vida humana, já que a educação é a vida em um percurso que se concretiza em trocas.

Tendo em vista que se constatou na pesquisa a rememoração de professores que deixaram marcas de sua docência no percurso da vida dos sujeitos de pesquisa, entende-se a docência como um espaço de vida que se concretiza no outro e nos outros. Assim, coaduna-se com Larrosa (2018) concebendo que nos transformamos a partir de outros seres. Por isso, aspira-se que para a construção de uma identidade de professor do Ensino Médio requer uma nova formação, que constitua essa identidade e que se prime pelo diálogo, pelas trocas e pela formação dentro dos espaços educacionais, atentando para as histórias e memórias dos educadores.

REFERÊNCIAS

- [1] ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- [2] BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordino. *Memória (auto)biográfica como prática de formação*. Revista @mbienteeducação – V. 1, n.1, Janeiro/julho 2008 – São Paulo.
- [3] CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2016.
- [4] COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Claudinéia da Silva; MEDEIROS, Gilvan. *A formação do professor de ensino médio no Brasil e o Plano Nacional de Educação*. Poésis, Tubarão. v. 10, n. 17, Jan/Jun 2016.
- [5] DOURADO, L. F. *Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à Educação Básica*. Educação e Sociedade. Campinas, v. 34, n. 124, p 761-785, julho-setembro/ 2013.
- [6] ECKERT-HOFF, Beatriz M. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.
- [7] FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- [8] GÓMEZ CUEVAS, Héctor; NÚÑEZ SALAZAR, Isabel Margarita; MURILLO MUÑOZ, Fernando. *Decolonizar y queerezar lo docente: repensando el discurso curricular de la formación docente*. Pensamiento Americano Vol. 10 - No. 18, Enero-Junio 2017, Corporación Universitaria Americana, Barranquilla, Colombia, p. 46-62.
- [9] JOSSO, Marie-Christine. *A experiência de vida e formação*. São Paulo: Paulus, 2010.
- [10] KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos* (Tradução: Wilma Patrícia Maas; Carlos Almeida Pereira). Rio de Janeiro: Contraponto/PUCRJ, 2006.
- [11] KUENZER, Acacia Zeneida. *A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios*. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul-set. 2011.
- [12] LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- [13] ORAES, Roque; GALIAZZI, Maria dos Carmo. *Análise Textual Discursiva*. 3. Ed. Unijú. Ijuí, 2016.
- [14] MORENO, Francisca Delia Sandoval. *La formación permanente del docente em Latinoamérica*. Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo. V. 6, n. 11, julio-Diciembre, 2015.
- [15] NUÑEZ, Isauro Beltrán. *Estudo das necessidades formativas de professores(As) do Ensino Médio no contexto das reformas curriculares*. 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004.
- [16] NUÑEZ, Rojas; ARÉVALO, Vera; AVALOS, Ana; *Profesionalización docente: ¿Es posible um caminho de convergencia para expertos y novatos?* Revista Electrónica de Investigación Educativa, v. 14, n2, 2012.
- [17] POLLAK, Michael. *Memória e identidade social* (Tradução Monique Augras). Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.
- [18] SANCHO GIL, Juana María. *Historias de vida: el relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social*. In.: Revista Práxis Educativa, v. 18, nº 2, agosto/diciembre, 2014, pp. 24-33.
- [19] SILVA, M. R. *Direito a educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio*. Jornal de Políticas Educacionais, v. 9, p. 61-74, 2015a.

- [20] SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUSA, Elizeu Clementino de.; ABRAHÃO, M. H. M. B. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- [21] VAILLANT, Denise. Desarrollo profesional, evaluación Y políticas docentes em Latinoamérica. Revista La educación em Latinoamérica. n.4 – Julio-Agosto de 2016a.
- [22] WALSH, Catherine. Lo pedagógico e lo decolonial: entretejiendo caminos. In.: WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: praticas insurgentes e de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Ecuador: Abya Ayala, 2016.

Capítulo 20

Currículo do campo, identidade e práticas culturais: Desafio contemporâneo da gestão democrática

Marlete Lima Pereira

Marnilde Silva de Farias

Resumo: O artigo tem como objetivo analisar e compreender o currículo aplicado nas escolas do campo, considerando as políticas para implementação do currículo como processo de construção do conhecimento e demarcador de identidade. Para esta reflexão foram feitos os seguintes questionamentos: O que vem a ser o currículo no mundo globalizado do ponto de vista conceitual? Para quem foi feito esse currículo do ponto de vista social e local? Como o currículo é compreendido? Quais as discussões e as políticas que estão sendo implementadas sobre o currículo para as escolas do campo em Roraima? E para responder esses questionamentos e o objetivo desse artigo, toma-se como base as concepções teóricas de APPLE, (2006); CORAZZA (2001); ESTEBAN (2013); FREIRE (2013); GARCIA (2008); MOREIRA (2002); SAVIANI (2010) e SILVA (2005). Com abordagem qualitativa, de natureza do tipo aplicada; os resultados foram apresentados de forma descritiva com o uso do método dialético na busca de esclarecer a respeito do currículo escolar aplicado na escola do campo e as políticas de implementação desse currículo, como processo de construção de conhecimento e demarcador de identidade.

Palavras-chave: Currículo Intercultural. Gestão Democrática. Escolas do Campo. Identidade

1. INTRODUÇÃO

O Estado de Roraima apresenta em sua composição populacional, uma mistura de raças e etnias caracterizadas também por um fluxo migratório de várias partes do país principalmente de nordestino com maior incidência de maranhenses.

O currículo nos dias atuais deveria ser uma condição primordial que respeitasse a constituição étnica e cultural de um povo, para o processo constante dos profissionais da educação independente se atuam em escolas indígenas, escolas urbana ou rural que no caso de Roraima estas últimas são as escolas do campo como forma de desenvolver uma prática curricular onde se respeite a diversidade cultural para a formação da identidade. Estando envolto a uma subjetividade que envolve o currículo e o sujeito.

Pesquisar as forças subjetivadoras do currículo, visa responder a seguinte questão: Pelo funcionamento de um determinado currículo, como e porque “suas” subjetividades se constituem de certo modo, através de um número determinado de práticas de si, que são jogos de verdade, práticas de poder, relações de saber. (CORAZZA, 2001, p.64)

Pensar na funcionalidade do currículo, pra que ele serve; pra quem ele foi criado; o direito a um currículo que ampare as especificidades de uma comunidade escolar de acordo com sua característica e localização conforme preconizado e assegurado pela LDB 9394/96 nos artigos 26A²⁵, para as escolas que se localizam no campo. Possibilitando o uso de práticas pedagógicas direcionadas para aos alunos e contribuindo para o fortalecimento da identidade, desenvolvendo o sentimento de pertencimento de acordo com os aspectos culturais que são específicos para as escolas do Campo.

Para Apple (2006) o currículo oculto e a natureza do conflito caminham lado a lado como força motriz para as mudanças ele destaca que as grandes mudanças na história foram permeadas pelo conflito de ideias.

Na escola procura-se camuflar “O currículo oculto das escolas serve para reforçar as regras básicas que envolvem a natureza do conflito e seus usos. Ele impõe uma rede de hipóteses que, quando internalizadas pelos alunos, estabelece os limites de legitimidade [...]” (APPLE, 2006, p.130)

O método científico utilizado foi o dialético na busca de esclarecer essa problemática, optando por investigar o universo dos professores que atuam nas escolas do campo, os técnicos da Secretaria de Estado de Educação SEED e os profissionais do Centro Estadual de Formação de Professores de Roraima CEFORR para verificar se ocorreram debates, formação em torno do currículo aplicado nas escolas do campo e aos membros do Fórum da educação do Campo de Roraima.

²⁵Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)

A coleta e análise dos dados foram realizados através da aplicação dos questionários, entrevistas e da análise documental. Os questionários foram compostos de questões abertas, servindo de roteiro e foi aplicada aos membros da organização do FÓRUN, aos professores técnicos do CEFORR e da Secretaria de Estado de Educação/SEED.

Portanto, o presente artigo busca fazer uma reflexão crítica a respeito currículo do campo: identidade e práticas culturais para as escolas do campo a partir dos seguintes questionamentos: O que vem a ser currículo? Para quem foi feito esse currículo do ponto de vista social e local? Como o currículo é compreendido? Quais as discussões e políticas de implementação estão acontecendo sobre o currículo para as escolas do campo em Roraima?

2. O QUE VEM A SER CURRÍCULO

Para melhor compreender o que vem a ser currículo lancei mão das concepções de Apple (2006, p.125) que é preciso entender o currículo e a reprodução cultural e econômica, teríamos que lidar mais profundamente com a manutenção e o controle de formas particulares de ideologia, com a hegemonia.

Apple, (2006, p.125) continua afirmando que, muitos educadores e pesquisadores da área do currículo com frequência não têm uma noção séria de seu enraizamento histórico nos interesses passados da manutenção que se baseava em uma visão de sociedade estratificada pelas classes e pela capacidade; outro fato é a negação da importância tanto do conflito quanto das diferenças ideológicas (APPLE, 2006, p.125)

Moreira e Macedo (2002) compreendem a emergência e os desdobramentos do campo do currículo que deve ser considerada através de um processo de articulação entre a cultura e a sociedade.

Sugere-se que o trabalho curricular articule a pluralidade cultural mais ampla da sociedade a pluralidade de identidades presentes no contexto concreto da sala de aula onde se desenvolve o processo de aprendizagem, propõe-se que seja incentivado docentes e discentes a refletirem sobre a inserção de suas identidades sociais nesse quadro mais amplo, analisando as desigualdades, os silêncios e exclusões nele presentes (CANEN E MOREIRA, 1999) (MOREIRA, MACEDO, 2002, p.25).

2.1 PARA QUEM FOI FEITO ESSE CURRÍCULO DO PONTO DE VISTA SOCIAL E LOCAL

Moreira e Macedo (2002) é preciso compreender para quem é feito o currículo, diante do mundo contemporâneo, onde o sujeito é algo complexo e formado por um conjunto de aspectos e não um simples fragmento.

No esforço por compreender o processo de formação de identidades no mundo contemporâneos, acentuamos que as identidades individuais e coletivas são vistas como descentradas e fragmentadas, apoiando-se nesse pressuposto pós-moderno, sugerimos que docentes e estudantes examinem que partes de seus são autorizados a penetrar nas salas de aula e nos currículos e que partes são expulsas como indesejáveis, incômodas ou subversivas ((MOREIRA, MACEDO, 2002, p.25).

MOREIRA, MACEDO, (2002) Compreender o currículo como o produto de uma construção social e histórica; e não como algo fora do contexto, o currículo como prática de significação;

Destaca-se a importância do diálogo como elemento delineador de uma prática curricular centrada na diferença, na justiça social e na construção de um projeto utópico, o não estabelecimento de formas efetivas de comunicação entre professores e alunos, bem como entre diferentes grupos, dificulta a emergência da postura que se faz necessária a discussão de um projeto comum de sociedade (MOREIRA, MACEDO, 2002, p.26).

2.2 COMO O CURRÍCULO PODE SER COMPREENDIDO DE FORMA CRÍTICA

O currículo é compreendido como um elo entre de coerência entre o ato de pensar e atuar (ESTEBAN; ESTRECK (2003), assim como o processo dialógico de construção do conhecimento.

O ser crítico busca uma coerência entre pensar e atuar[...]que:” a educação a partir de paradigmas crítico deve fomentar comunidades de indagação e ação, com capacidades de assombro e curiosidade epistêmicos, sensíveis às problemáticas do contexto, com opções de futuro viáveis, autônomas, reflexivas, dialógicas e responsáveis. (ESTEBAN; ESTRECK, 2003, p.29)

Outro fato a ser considerado no currículo são os conteúdos das disciplinas escolares sem que estas venham a perder a sua relação com a finalidade do ensino- aprendizagem. Saviani (2010).

Do ponto de vista do currículo, o conteúdo das disciplinas escolares guarda relação com os domínios da cultura, as áreas do conhecimento, as ciências de referência, e sua organização deve refletir a organização das ciências em sua história, em sua ordem lógica e no seu método, sem perder de vista a finalidade de ensino-aprendizagem, ou seja, a dimensão didática do processo pedagógico. (SAVIANI, 2010, p. 13).

3. AS RELAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CULTURA

Discutir o currículo como uma questão de saber, como forma de poder e construção da identidade; para essa reflexão considerou-se aspectos apresentados por Antonio Flavio (2008) onde ele questiona no primeiro momento sobre as teorizações sobre o currículo, os conteúdos, os saberes, o conhecimento escolar, que causadores de entraves no processo ensino- aprendizagem e no rendimento escolar.

[...] as teorizações que vêm sendo elaboradas sobre questões de currículo e sobre como muitas dessas teorizações estão se afastando do que considero o tema central do campo do currículo: o conhecimento escolar. e continua dizendo que: Penso que a discussão sobre o que precisamos ensinar a quem, na escola, sempre demanda novas análises, novos ângulos, novas perspectivas. Outro fato [...] é decidir o quê e como ensinar aos alunos de grupos sociais oprimidos. Destaca também o “Fracasso o e exclusão” como pontos que continuam a marcar a escola. E para concluir esse questionamento ele afirma que: “As teorizações que temos produzido por meio de nossas pesquisas não têm contribuído, como gostaríamos, para enriquecer a prática curricular em nossas salas de aula e promover mais aprendizagem. Ou seja, a teoria e a prática não se encontram tanto como seria de desejar”. (GARCIA; MOREIRA p.07. 2008).

Silva (2008), para a construção do currículo é preciso ir mais além de selecionar conteúdos, têm que se ter uma tomada de decisão, qual conteúdo ensinar. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmaram Silva, (p.150. 2008).

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam, justificar por esses conhecimentos e não aqueles que devem ser selecionados. (SILVA, p.15. 2008).

Freire (2013, p.31) cabe ao professor, ou mais amplamente, à escola, “o dever de respeitar os saberes, com que os estudantes, sobretudo os das classes populares, chegam a ela”. Muitas vezes, aquilo que é ensinado nas salas de aula está tão distante da realidade do educando que tal ensino acaba por se tornar insignificante. O próprio livro didático é produzido em regiões totalmente diferentes daquela a qual ele está inserido, o que faz com que o espaço entre sala de aula e realidade fique cada vez maior. Desta maneira não se constrói ensino fundado na crítica.

A questão da assunção da identidade cultural Freire (2013, p.41), ou seja, a ação de cada indivíduo de assumir-se como parte do mundo. “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (p. 46). A educação consiste no meio principal

de se atingir a excelência, para isso o professor é o facilitador, orientador e modelo cujo testemunho e atitudes podem influenciar de modo positivo ou negativo a vida de um aluno.

Para Freire (2013, p.65) A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Pois, lutar em favor de seus direitos consiste num dever de todo educador que quer salários menos imorais e condições favoráveis de trabalho, que não se acomoda com o velho discurso do “não há o que fazer”, que quer uma prática docente digna e respeitosa tanto ao professor quanto à pessoa do educando.

4. DAS ENTREVISTAS E ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Apresentou-se o quadro demonstrativo 2014.1/ das formações e capacitações de acordo com o Relatório de Atividades 2014 do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima/CEFRR, das formações que foram ofertadas nenhuma abordou sobre o currículo conforme quadro abaixo e logo em seguida as respostas do questionário aplicado.

QUADRO 01: DEMONSTRATIVO 2014.1/ TOTAL DE CAPACITAÇÕES NO CEFRR

Gerências	Programas	Concludentes	Cursando
Gerência de Formação em Linguagens, Códigos e Matemática	GESTAR I Português e Matemática área indígena		41
	Gestar II	07	
	II Seminário de Linguagens e Códigos	212	
	Total Gerência	219	41
Gerência de Formação Técnica Profissionalizante	Formação pela Escola*	238	-
	Profuncionário	Julho 2013 - julho 2015	728
		Agosto 2014 - agosto 2016	183
	Total Gerência	238	811
Gerência de Formação em Gestão, Ciências Naturais, Humanas e Tecnologias Educacionais	Ofic.Pedag.Int.Mídias no Espaço Escolar		23
	Oficina de Inter e Arte		38
	Transformando a Prática Pedagógica em Artigo Científico (Municípios via UNIVIRR)		378
	Curso: Métodos e Técnicas de pesquisa científica		23
	Total Gerência	-	462
Gerência de Formação Indígena	TAMÍKAN		44
	Murumurutá	-	48
	Curso em Metodologia de Ensino para Professores de Língua Materna	117	
	Total Gerência	117	92
Gerencia de Formação Médio Magistério e Alfabetização	Programa pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC	-	439
	Total Gerência	-	439
Parcerias	Curso Brinquedoteca - Escola Estadual Barão de Parima	05	-
	Curso de Técnica Assistiva Programa Boardmaker – Escola Estadual Barão de Parima	08	-
	Curso de Formação inicial de alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado - DIEJA	66	
	Total	79	-
Sub Total		653	1.845
TOTAL GERAL		2.598	

Fonte: Relatório de Atividade 2014 do CEFRR

De acordo com o documento Relatório de Atividades 2014 elaborado pelo CEFORR que e enviado para a SEED de Roraima O Centro completou 07 anos tendo realizado formação 27.681 capacitações a professores e demais servidores do Sistema Estadual de Ensino, por meio de projetos e programas das gerências: O CEFORR assume o papel de formação inicial em nível médio e continuada como parte de um processo contínuo que forma o profissional da educação e, ao mesmo tempo, a profissão de educador e a própria escola. As ações de formação inicial em nível médio e continuada ofertadas pelo CEFORR estão subdivididas em cinco gerências e outras realizadas através de parcerias.

Nos dias 30/31 de Abril e 01º de Maio ocorreu o Fórum Educação do Campo na Federação dos Trabalhadores Rurais de Roraima/FETAG, organizado pela Federação dos Trabalhadores Rurais do Estado de Roraima e outros grupos organizados, onde o dia 1º de Maio fica definido como marco do estabelecimento do Fórum uma luta que já contavam com 10 anos.

Esse Fórum contou com a participação de vários grupos e representações, acadêmicos, convidados e palestrantes, assim como o representante da Secretaria de Estado de educação de Roraima/SEED do Departamento de Gestão do Interior/DGI.

O objetivo central foi o ponto de luta dos movimentos envolvidos é de desenvolver a Política Nacional da Educação do Campo e a implementação dessas no Estado de Roraima e da criação de um departamento específico para a Educação do Campo na Secretaria de Estado de Educação de Roraima/SEED.

Quando perguntado, aos membros participantes envolvidos na organização do evento; *o porquê realizar esse evento*, a resposta que vem a ser um dos pontos de luta da Federação dos Trabalhadores Rurais de Roraima através do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Boa Vista/ Secretaria de Formação do movimento Sindical.

Quando perguntado, *como se deu a participação do Estado por parte da Secretaria de Estado de Educação no evento*, a participação ocorreu somente como participante, não foram discutidas as políticas de Formação para a Educação do Campo em Roraima.

Quando perguntado, *da necessidade de se criar um Departamento Específico para a Educação do Campo na Secretaria de Estado de Educação*, a resposta foi que a partir da definição de um departamento específico para a Educação do Campo ficaria mais fácil a quem se dirigir e acontecer à implementação das políticas Nacional para a Educação do Campo que até a presente data não existe um setor que trate dessa temática.

Quando perguntado, *quais os resultado que resultou o 1º Fórum*, resposta foi que resultou na formulação em um documento em forma de CARTA, onde foram elencadas as decisões definidas pelos participantes, onde esta será entregue as autoridades como o governo do Estado de Roraima, como forma de reivindicação e definição de políticas de Estado para a Educação do Campo.

Quando perguntado, a coordenadora pedagógica da Secretaria de Estado de Educação de Roraima/SEED do Departamento de Gestão do Interior/DGI, que realiza o acompanhamento pedagógico de 10 escolas do Campo, *quais as políticas de formação Continuada estão sendo implementadas sobre o currículo para os professores que atuam nas escolas do Campo*; a resposta foi que não existe nenhuma formação que seja específica para os professores que atuam nas escolas do Campo, somente ofertadas pela Política Nacional de Formação via Ministério da Educação/MEC.

Quando perguntado, para responsável ao responsável pelo Departamento de Gestão do Interior/DGI, *que currículo está sendo aplicado nas escolas do campo em Roraima*, a resposta foi que agora é que se está pensando em organizar um estudo e discussões sobre a educação do Campo e o currículo, que até o momento não existe, o currículo usado nas escolas do campo é o mesmo das escolas urbanas.

Quando perguntado, sobre os projetos e programas de formação oferecidos pela Política Nacional de Formação via Ministério da Educação/MEC, a resposta foi que, *são oferecidas pela política Nacional do Ministério da Educação/MEC, são lançadas sem uma formação prévia ou informações são executores dos projetos*.

Quando perguntado, *como é feita a articulação junto ao CEFORR, acerca do currículo que está sendo aplicado nas escolas do campo em Roraima*, a resposta foi que em virtude dos entraves de logística, como o acesso as escolas por falta de transporte.

Quando perguntado, *a ausência de um currículo específico para as escolas do campo pode ocasionar para a não efetivação das políticas definidas para a educação do campo*, a resposta foi que a deficiência nos

processos de ensinar, no planejamento, e na participação nas discussões que deveriam ocorrer no espaço escolar como organizar uma matriz curricular para a Educação do Campo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo é definido de acordo com os interesses intrínsecos do poder, e que nem sempre é oferecido aos professores, formação para que eles possam construir uma ação prática reflexiva, e sim reflete os interesses das classes dominantes. Por isso destaco a percepção de Silva (2008).

O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos [...] o currículo não é apresentado através de um processo de seleção de fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade[...]. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. (SILVA, 2008, p.46).

Corazza (2001) o currículo como linguagem para construção de conceitos e significados.

Ao conceber um currículo como uma linguagem, nele identificamos significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições [...] dizemos que a natureza de sua discursividade é arbitrária e ficcional por ser histórica e socialmente construída. (CORAZZA, 2001, p.09-10)

Diante de todas as concepções apresentadas pelos autores e das respostas apresentadas, fica difícil uma compreensão de currículo e tão pouco tecer uma definição que seja capaz de abarcar todas as suas características e abrangência. Pois, é necessário estabelecer relações entre as várias abordagens para melhor compreender o currículo.

No Estado de Roraima, as discussões sobre o currículo, de acordo com os relatos e documento do Relatório do CEFORR, são insuficientes ou inexistentes, verifica-se que tem sido uma falha, pois o Estado, não possui um currículo específico para as escolas do campo.

Outro fator de fundamental importância são as políticas de formação continuada que são ofertadas aos professores, que muitas vezes tira ou inviabiliza a participar desse direito ao docente, pois, muitas vezes essa formação acontece em outro município distante da localização da escola.

Percebe-se, assim que a participação nas formações é fundamental, e que estas discutam as especificidades do currículo nas escolas do campo, o Fórum de Educação vem a ser é um meio de participação e discussão.

Portanto, é necessário que o do governo/Estado se preocupe em realizar formação continuada aos docentes, focado nas necessidades de formação, mas sabemos que nem sempre isso ocorre, mesmo diante das exigências impostas aos profissionais docentes. Esses aspectos exigem uma formação continuada e integral do cidadão, e sabe-se que o currículo vem arraigado de subjetividade, que de certa forma deixa lacunas para a construção do sujeito.

Portanto, torna-se arbitrário no sentido de trazer consigo ideologias e traços históricos e sociais que se quer reproduzir. Principalmente quando a construção do currículo perpassa pela formação inicial e contínua do docente e para as escolas do campo requer o engajamento de todos num processo coletivo de construção.

Enfim, o currículo não dá conta da dimensão daquilo que realmente quer realizar, é necessário conceber o currículo a partir de sua centralização do sujeito que mora no campo, para que ele venha realmente a contribuir na construção da identidade de um currículo para as escolas do campo.

REFERÊNCIAS

- [1] APPLE, Michel W, ideologia e currículo. Trad. Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Armed. 2006
- [2] CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo? pesquisas pós críticas em educação. Petrópolis, vozes, 2001.
- [3] ESTEBAN, Maria Teresa; STRECK, Danilo R. Educação popular: lugar de construção social e coletiva (organizadores). Petrópolis, RJ; Editora, Vozes; 2013.
- [4] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*-46ª Ed. Rio de Janeiro- Editora Paz e Terra, 2013.

- [5] GARCIA, Leite; MOREIRA, Antonio Flávio (organizadores). CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: Incertezas e desafios; 3ª edição. São Paulo. Editora Cortez. 2008
- [6] MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; Macedo, Elizabeth Fernandes de (orgs.) Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades. Porto Editora, Lda, 2002.
- [7] SAVIANI, Nereide. Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 6ª ed. Revista Campinas, São Paulo Autores Associados, 2010.
- [8] SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Capítulo 21

A história das disciplinas no Educere (2008-2015)

*Alex Caetano de Paiva
Alexandra Ferreira Martins Ribeiro
Eliane Küster
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira*

Resumo: O Educere – Congresso Nacional de Educação, evento acadêmico e científico organizado pelo curso de Pedagogia e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, iniciou no ano de 2001 e, então, vem fomentando discussões em diversas áreas do conhecimento na área da Educação. O presente artigo objetiva analisar os trabalhos acerca da História das Disciplinas, dentro da área temática História da Educação, que foram aprovados no Educere entre os anos de 2008 a 2015. O estudo desmembrou-se nos seguintes objetivos específicos: selecionar, dentre os artigos aprovados, quais abordaram a História das Disciplinas; identificar as disciplinas estudadas nos artigos selecionados e examinar os enfoques priorizados nos artigos. A metodologia denominada “estado do conhecimento” propiciou a base para a coleta e a sistematização dos dados. Para a interpretação dos trabalhos aprovados, foram utilizadas as perspectivas de Chervel (1990), Viñao Frago (2008) e Julia (2001). A partir do entendimento sobre “estado do conhecimento” e as perspectivas dos autores, foram identificados 312 trabalhos no eixo de História da Educação e, posteriormente, 34 trabalhos sobre História das Disciplinas. Os resultados demonstraram que os pesquisadores, que publicaram no Educere, entre os anos de 2008 a 2015, atentaram-se mais para as disciplinas de Matemática, História e Educação Física, valendo-se da perspectiva da História Cultural. A organização e o debate acerca da produção do conhecimento sobre a História das Disciplinas tornam-se importantes para conhecer o que se tem produzido e divulgado acerca do tema, assim como para subsidiar e direcionar novos estudos da área.

Palavras-chave: História da Educação. História das Disciplinas. Estado do conhecimento. Educere.

1. INTRODUÇÃO

O *Educere* é um evento acadêmico-científico organizado pelo curso de Pedagogia e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR. Sediado na cidade de Curitiba (Paraná- Brasil), desde 2001, o *Educere* tem como objetivo a socialização dos resultados das pesquisas realizadas por acadêmicos da graduação, da pós-graduação e dos profissionais da Área da Educação. O evento, historicamente, tem aproximado os docentes e os alunos da Educação Superior e os professores da Educação Básica. Com essa articulação, busca aprimorar a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação.

Atualmente, ocorrendo a cada dois anos, sua função é promover uma discussão sobre as relações entre formação, prática e pesquisas educacionais em um contexto globalizado e de forte demanda social. No ano de 2008, o *Educere* (2008) – Congresso Nacional de Educação da PUCPR e o III Congresso Ibero-americano sobre violências nas escolas – CIAVA tiveram a temática “Formação de professores”. Já no *Educere* (2009), com o III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – ESBPp, elegeu-se a temática “Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem”. No *Educere* (2011) e o SIRSSE (I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação) foi abordado o tema “Formação para mudanças no contexto da educação: políticas, representações sociais e práticas”. No ano de 2013, XI EDUCERE, II SIRSSE e IV SIPD/CÁTEDRA UNESCO (Seminário Internacional sobre profissionalização docente) contou com o tema “Formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar”. Em 2015, EDUCERE, SIRSSE, SIPD/CÁTEDRA UNESCO e ENAEH (Encontro Nacional sobre Atendimento Hospitalar) discutiram o tema “Formação de professores, complexidade e trabalho docente”.

Os eixos temáticos utilizados para a organização do evento emergiram da constatação de que a formação de professores e o trabalho docente estudados sob as perspectivas políticas, teóricas e metodológicas despertavam o interesse dos participantes desde a realização das Semanas Acadêmicas do curso de Pedagogia da PUCPR. Com o passar dos anos, os organizadores foram inserindo novos eixos temáticos conforme sentiam a necessidade de novas categorias de trabalhos.

O campo de investigação da História da Educação teve eixo próprio a partir de 2008 e nos anais do *Educere* é possível encontrar trabalhos que versam acerca da História da Formação de Professores; História das Instituições; História dos Intelectuais e, dentre outros, História das Disciplinas.

Dessa forma, o presente estudo procurou responder: O que apresentaram os trabalhos que foram aprovados para a comunicação no *Educere*, entre os anos de 2008 a 2015, dentro da área temática História da Educação, acerca da História das Disciplinas? A pesquisa tem como objetivo analisar o que apresentaram os trabalhos acerca da História das Disciplinas, dentro da área temática História da Educação, que foram aprovados para comunicação no *Educere*, entre os anos de 2008 a 2015. O estudo desmembrou-se nos seguintes objetivos específicos: selecionar, dentre os artigos comunicados, quais trataram da História das Disciplinas; identificar as disciplinas estudadas pelos participantes do evento e examinar os enfoques priorizados nos estudos.

A metodologia denominada “estado do conhecimento” propiciou a base para coleta e a sistematização dos dados. Para a interpretação dos documentos, foram utilizadas as perspectivas de Chervel (1990), Viñao Frago (2008) e Julia (2001).

De acordo com *Educere* (2008, 2009, 2011, 2013, 2015), o objetivo do evento é o de divulgar a produção de conhecimento acerca das temáticas enfatizadas. Dessa forma, justifica-se essa pesquisa uma vez que é necessário organizar e debater sobre o que se tem produzido nas diversas áreas da educação, assim como subsidiar e direcionar novos estudos da área. Romanowski e Ens (2006) reiteram que esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem com suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes.

2. HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS: O ESTADO DO CONHECIMENTO NOS TRABALHOS DO EDUCERE

A História das Disciplinas, como campo de investigação, é uma das mais recentes vertentes da História da Educação, desenvolvida a partir da década de 1990, no marco da História Cultural e da História da Cultura Escolar.

Vinão Frago (2008, p. 188) afirma que a História das Disciplinas localizar-se-ia sob o guarda-chuva da Nova História Cultural e constituiria o núcleo fundamental da cultura escolar, um termo que implicaria um olhar sobre a instituição escolar como espaço não de reprodução ou de mera transposição de conhecimentos externos, mas de produção do saber.

A História das Disciplinas, segundo Anjos (2013), busca produzir conhecimento sobre a historicidade dos saberes que, em determinado momento, constituem-se em disciplinas e os modos como essas disciplinas contribuem para a realização do processo de escolarização nos diferentes tempos históricos e lugares nos quais são aprendidas e ensinadas.

Chervel (1990) enfatiza que essa abordagem não deve ser considerada como uma parte negligenciada da história do ensino, pois ela não vem apenas preencher uma lacuna, mas ela é uma nova categoria historiográfica. Chervel (1990) considera que:

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. Se se pode atribuir um papel ‘estruturante’ à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990, p. 184).

De acordo com Pinto (2014), o estudo de Chervel, a respeito da História das Disciplinas, parte do pressuposto de que a escola é um espaço de criação, mais do que de reprodução de valores e que as disciplinas são produzidas no interior da escola, em suas relações com a cultura escolar. A História das Disciplinas tem se apresentado no cenário científico como um novo ramo da história da educação que vem dando visibilidade à trajetória escolar de saberes, sua constituição e as finalidades educativas que cumpriu em diferentes períodos históricos (PINTO, 2014).

O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e, portanto, a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado, até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 184).

A pesquisa denominada “estado do conhecimento” foi a modalidade de estudo utilizada na elaboração desse artigo. De acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 39), “[...] estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento”.

As pesquisas do tipo “estado da arte” procuram:

[...] identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Romanowski e Ens (2006, p. 38) ressaltam que os estudos sobre “estado da arte” recebem essa denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Já os estudos que abordam apenas um setor sobre o tema estudado têm sido denominados “estado do conhecimento”.

Com base nessa metodologia, realizou-se um levantamento de dados a respeito de trabalhos sobre a História das Disciplinas, os quais foram apresentados no *Educere* – Congresso Nacional de Educação, durante as edições de 2008 a 2015. Foi necessário consultar os anais dos eventos disponíveis em *Educere* (2008, 2009, 2011, 2013, 2015).

A Tabela 1 mostra o número de trabalhos aprovados para as comunicações, em cada ano, com a temática História da Educação.

Tabela 1 – Número de comunicações em História da Educação, por ano, no *Educere*

Ano do evento	Denominação do Eixo	Número de comunicações
<i>Educere</i> 2008	História e políticas	27
<i>Educere</i> 2009	História da Educação	50
<i>Educere</i> 2011	História da Educação	68
<i>Educere</i> 2013	História da Educação	91
<i>Educere</i> 2015	07. História da Educação	76
TOTAL		312

Fonte: Dados organizados pelos autores, com base nos anais do evento, 2017.

Na temática analisada, foram apresentados 312 trabalhos no período de 2008 a 2015, constatando-se um crescente número de submissão de trabalhos até o ano de 2013. A partir do ano de 2009, o eixo passou a ter a denominação de História da Educação, o que até o evento anterior apresentava-se como “História e políticas”.

Dentre os 312 trabalhos apresentados no eixo História da Educação, foram identificados 34 sobre História das Disciplinas, aprovados para comunicação no *Educere* – Congresso Nacional de Educação, durante as edições de 2008 e 2015.

As disciplinas identificadas no decorrer desse levantamento foram as seguintes: Educação Física, Matemática, Alfabetização, Artes, História, Ciências Contábeis, Geografia, Magistério, Química, Ciências, Música, Canto, Direito, Pedagogia, Filosofia, Geral e Língua Portuguesa.

Os enfoques priorizados nas edições do *Educere* – Congresso Nacional de Educação e que merecem destaque nessa pesquisa denominada “estado do conhecimento” são: sete trabalhos a respeito da disciplina de Educação Física, quatro trabalhos sobre a disciplina de História e outros quatro trabalhos sobre a disciplina de Matemática.

Na área da Educação Física, os trabalhos apresentados retratam a construção histórica da educação física nos momentos políticos da era Vargas (CORRÊA, 2008), do período pós- golpe militar (ALBUQUERQUE, 2009a), a evolução da educação física no Brasil e os processos da formação profissional (ALBUQUERQUE, 2009b) e a memória da educação física (PIRES, 2009). Há também os trabalhos relacionados ao ensino superior, que retratam as diretrizes curriculares e a formação dos professores da área (CORRÊA; LÁPIS, 2009), a história e o desenvolvimento do curso de educação física em uma instituição privada (ALBUQUERQUE; SAMPAIO CECÍLIO, 2013) e a resistência da disciplina dança no curso (BITTENCOURT, 2015). Também há um trabalho que trata da concepção de educação física na prática escolar do ensino para jovens e adultos – EJA (KLACZEK; VIANA, 2015).

Os trabalhos relacionados à disciplina de História analisaram a concepção de História e suas implicações pedagógicas como disciplina escolar (SOUZA; MACHADO, 2009); o ensino de História no Brasil em diferentes níveis de ensino, com ênfase no período do regime militar (COELHO, COELHO M.; BERTOLLETTI, 2009); o livro didático como produto de cultura e da intervenção do homem (SCHENA, 2013) e a ampliação do campo de trabalho dos profissionais de História (SILVA, 2009).

Quanto à disciplina de Matemática, os trabalhos apresentaram algumas propostas do Movimento da Matemática Moderna no ensino primário (ARRUDA, 2008); currículo e uso das imagens no processo de ensino (NICARETA, 2013); o livro didático e os manuais dos professores (DIAS; COSTA, 2015); capacitação e aperfeiçoamento de professores de Matemática e as quatro operações (SANTANA, 2013).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos sobre estado do conhecimento e das perspectivas dos autores Chervel (1990), Viñao Frago (2008) e Julia (2001) sobre História das Disciplinas, analisaram-se os trabalhos apresentados no *Educere* entre os anos de 2008 e 2015, no eixo de História da Educação e constatou-se que dentre os 34 apresentados, as disciplinas de Educação Física, História e Matemática representam a maior parte, exibindo, em determinados pontos, similaridades como a construção histórica da disciplina e os momentos políticos vivenciados, tais como Era Vargas, período militar e pós-militar, a formação profissional, o aperfeiçoamento e o mercado de trabalho desses profissionais e também sobre o livro

didático nessas disciplinas. Nas especificidades, os trabalhos de Educação Física retratam a memória da disciplina, a história em uma instituição privada e a prática escolar para jovens e adultos. Já em História, o tema relacionado à concepção de História e implicações pedagógicas foi identificado como específico da disciplina. Em Matemática, o Movimento da Matemática Moderna e o uso das imagens no processo de ensino apresentaram-se como assuntos únicos na disciplina.

REFERÊNCIAS

- [1] ALBUQUERQUE, Luís Rogério. A concepção e os saberes da formação de professores em educação física no período pós-golpe militar de 1964. EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 9., 2009, Curitiba, Anais... Curitiba: EDUCERE, 2009a. p. 2259-2271.
- [2] ALBUQUERQUE, Luís Rogério. A constituição histórica da educação física no Brasil e os processos da formação profissional. EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 9., 2009, Curitiba, Anais... Curitiba: EDUCERE, 2009b. p. 2244-2258.
- [3] ALBUQUERQUE, Luís Rogério; SAMPAIO CECILIO, Julio César. Centro de memória da educação física da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (CEMEF –
- [4] PUCPR). EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 11., 2013, Curitiba, Anais... Curitiba: EDUCERE, 2013. p. 21308-21324.
- [5] ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. História das disciplinas escolares, quatro abordagens historiográficas. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 281-298, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 12 abr. 2017.
- [6] ARRUDA, Joseane Pinto de. A moderna matemática no ensino primário e o Colégio de Aplicação da UFSC: primeiras impressões. EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 8., 2008, Curitiba, Anais... Curitiba: EDUCERE, 2008. p. 772-786.
- [7] BITTENCOURT, Alessandra Torre. Disciplina de dança de salão acadêmicos do curso de educação física da UNIANDRADE: perfil de alunos. EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Curitiba, Anais... Curitiba: EDUCERE, 2015. p. 25909-25922.
- [8] CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 177-229. Disponível em: <https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.
- [9] COELHO, João Paulo Pereira; COELHO, Marcos Pereira; BERTOLLETTI, Vanessa Alves. Uma análise histórica do ensino de história no Brasil: Regime Militar (1968-1972) e conservadorismo pedagógico. EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 9., 2009, Curitiba, Anais... Curitiba: EDUCERE, 2009. p. 11039-11050.
- [10] CORRÊA, Denise Aparecida. A educação física escolar nas reformas educacionais do ensino secundário no governo de Getúlio Vargas. EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 8., 2008, Curitiba, Anais... Curitiba: EDUCERE, 2008. p. 222-234.
- [11] CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; LAPIS, Eliana Cardoso. Concepção e saberes da formação do professor de educação física nas diretrizes curriculares: aspectos da história recente.
- [12] EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 9., 2009, Curitiba, Anais... Curitiba: EDUCERE, 2009. p. 10822-10834.
- [13] DIAS, Vanessa Lucia; COSTA, Reginaldo Rodrigues da. Livro didático: ensino moderno da matemática. EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Curitiba, Anais... Curitiba: EDUCERE, 2015. p. 11853-11869.
- [14] EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 8., 2008, Curitiba, Anais eletrônicos... Curitiba: EDUCERE, 2008. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=1&autor=&area=>>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- [15] EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 9., 2009, Curitiba, Anais eletrônicos... Curitiba: EDUCERE, 2009. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=1&autor=&area=>>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- [16] EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 10., 2011, Curitiba, Anais eletrônicos... Curitiba: EDUCERE, 2011. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=1&autor=&area=>>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- [17] EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 11., 2013, Curitiba, Anais eletrônicos... Curitiba: EDUCERE, 2013. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=1&autor=&area=>>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

- [18] EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Curitiba, Anais eletrônicos... Curitiba: EDUCERE, 2015. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=1&autor=&area=>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- [19] JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, n. 1, jan./jun. 2001, p. 9-43. Disponível em: <<http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273/281>>. Acesso em: 12 abr. 2017.
- [20] KLACZEK, Júlio Cezar; VIANA, Iê da. Concepções de educação física na prática escolar Intramuros. EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Curitiba, Anais... Curitiba: EDUCERE, 2015. p. 26448-26460.
- [21] NICARETA, Samara Elisana. Imagens e elementos da matemática em cartilhas e livros de literatura de 1930 a 1960. EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 11., 2013, Curitiba, Anais... Curitiba: EDUCERE, 2013. p. 21677-21688.
- [22] PINTO, Neuza Bertoni. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico- metodológicos de uma historiográfica prática. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 41, jan./abr. 2014, p. 125-142. Doi: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS06. Acesso em: 12 abr. 2017.
- [23] PIRES, Antonio Geraldo Magalhães Gomes. Vitor Marinho de Oliveira: um mergulho no pensamento pedagógico da educação física brasileira. EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 9., 2009, Curitiba, Anais... Curitiba: EDUCERE, 2009. p. 8990-8999.
- [24] ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, set./dez. 2006, p. 37-50. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189116275004>>. Acesso em: 14 mar. 2017.
- [25] SANTANA, Alessandra Caroline Costa. Os documentos oficiais do CETEPAR e da FUNDEPAR e aperfeiçoamento de professores de matemática no Estado do Paraná (1960- 1970). EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 11., 2013, Curitiba, Anais... Curitiba: EDUCERE, 2013. p. 21985-21999.
- [26] SCHENA, Valéria. O ensino de história para o primário. In: EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 11., 2013, Curitiba, Anais... Curitiba: EDUCERE, 2013. p. 31203-31216.
- [27] SILVA, Nilmaci Silva dos. História da educação e história ambiental: um estudo de caso. EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 9., 2009, Curitiba, Anais... Curitiba: EDUCERE, 2009. p. 10984-10996.
- [28] SOUZA, Rodrigo Augusto de; MACHADO, Maria Cristina Gomes. John Dewey e o ensino de história. EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 9., 2009, Curitiba, Anais... Curitiba: EDUCERE, 2009. p. 10740-10750.
- [29] VIÑAO FRAGO, Antônio. A história das disciplinas escolares. Revista Brasileira de História da Educação, Maringá, v. 8, n. 18, set./dez. 2008, p. 173-215. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/93>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

Capítulo 22

Desmistificando Shakespeare no ensino da Língua Inglesa

Adriana Amadio Santos

Resumo: Este trabalho investiga o uso da literatura Shakespeariana no ensino de língua inglesa como língua estrangeira. A partir da observação de que as obras de Shakespeare não costumam ser trabalhadas em salas de aula de inglês como língua estrangeira por apresentarem diversas dificuldades e desafios, e considerando que Shakespeare e suas obras são partes vitais quando se trata da língua e cultura inglesa verificou-se a necessidade da produção deste trabalho. O trabalho se propõe a responder os seguintes questionamentos: 1) A literatura Shakespeariana pode ser utilizada como ferramenta eficiente para o ensino- aprendizagem de inglês como língua estrangeira? 2) O recurso da técnica da sala invertida pode ser utilizado para potencializar o ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira por meio da literatura Shakespeariana? Para tanto, o trabalho se configura em uma pesquisa qualitativa onde os dados coletados são predominantemente descritivos, e o método seguido trata-se do método dedutivo que prevê a compreensão de uma regra geral para então a compreensão de casos específicos. Com este trabalho, espera-se que professores de inglês como língua estrangeira percebam as vantagens de trabalhar com a literatura Shakespeariana em sala de aula e também coloquem em prática técnicas para fazê-lo de maneira eficaz.

Palavras-chave: Literatura, Inglês como língua estrangeira, Shakespeare, Sala de aula invertida.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho partiu de uma motivação em particular. Essa motivação iniciou-se após a percepção de que a leitura de obras literárias provenientes de países falantes de língua inglesa aperfeiçoava não apenas a aprendizagem da língua em si, como também a compreensão de aspectos culturais dos mesmos. Além do fator motivador pessoal muito forte, devido a uma grande paixão prévia por literatura, se tornou perceptível que a literatura era de grande importância e tinha muito a acrescentar no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

LAZAR (1993) argumenta que a aquisição de uma segunda língua pode ser melhorada se ajudarmos os estudantes a terem foco em tarefas que permitam com que eles trabalhem com autonomia e os encoraje a expressar suas opiniões. A literatura é uma boa ferramenta para isso pois, de acordo com o autor, ela motiva, promove a aquisição da língua, cultiva a consciência linguística, desenvolve habilidades de interpretação e educa os alunos.

A decisão de trabalhar com a literatura Shakespeariana surgiu também de uma grande paixão, além do reconhecimento da relevância do autor em um contexto de língua inglesa. A motivação de trabalhar com Shakespeare se intensificou após a constatação da complexidade e do receio de muitos ao se depararem com seu nome e obras, e o entendimento da importância de introduzi-lo aos alunos que estão em processo de aprender a língua inglesa.

A pesquisa tem como objetivo responder aos seguintes questionamentos:

- A literatura Shakespeariana pode ser utilizada como ferramenta eficiente para o ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira?
- O recurso da técnica da sala invertida pode ser utilizado para potencializar o ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira por meio da literatura Shakespeariana?

Em suma, essas perguntas buscam esclarecer se a literatura Shakespeariana, sinônimo de complexidade, pode ser utilizada em sala de aula de inglês como língua estrangeira e de que maneira essa utilização se daria a fim de se tornar eficiente e eficaz.

2. OBJETIVO GERAL

Avaliar o uso da literatura Shakespeariana no processo de aprendizado de inglês como língua estrangeira.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contextualizar a redução da barreira linguística por meio do uso da literatura Shakespeariana.
- Avaliar o desempenho do aprendizado utilizando a literatura Shakespeariana.

2.2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho está organizado, além desta introdução, em quatro partes. A primeira consiste na contextualização do uso da literatura no ensino de línguas e da importância de Shakespeare tanto para a literatura quanto para a cultura de língua inglesa. A segunda parte trata dos procedimentos metodológicos para a condução da pesquisa, na terceira parte são apresentadas as propostas e em seguida as considerações finais.

2.3. LITERATURA EM SALA DE AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

2.3.1. O USO DA LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Antes do século XVIII, a literatura era o principal recurso no estudo de línguas estrangeiras. O método tradicional, como era conhecido a princípio, se caracterizava pela tradução de textos literários. SAPARGUL e SARTOR (2010), afirmam que professores utilizavam este método para focar a atenção dos alunos na gramática e vocabulário fazendo com que eles lessem e traduzissem textos na língua alvo.

LARSEN-FREEMAN (2000) ainda argumenta que esse processo era benéfico pois fazia com que os alunos obtivessem uma compreensão da gramática não somente da língua alvo, como também de sua própria língua nativa.

Entretanto, SAPARGUL e SARTOR (2010) argumentam que, apesar de muitas técnicas do método tradicional serem populares e eficazes, os métodos de ensino de uma língua estrangeira necessitam de muito mais além da simples apresentação de gramática e vocabulário.

“Os métodos precisam também estimular consciência multicultural e habilidades de pensamento crítico que os alunos precisam para se tornarem falantes de inglês fluentes e bem sucedidos que podem lidar com atividades comunicativas avançadas” Sapargul e Sartor (2010, p. 28).

A literatura tem sido frequentemente negligenciada na sala de aula de línguas estrangeiras, apesar de pesquisas que tratam dos benefícios do uso da literatura em sala datarem de meados de 1980, quando foi comprovado que a literatura é um canal para aprimorar habilidades de pensamento crítico. De acordo com VAN (2009), os textos literários são efetivos em promover o desenvolvimento da língua inglesa nas quatro habilidades (*Listening, Reading, Speaking, Writing*) “por meio da interação, colaboração e independência do aluno”.

De acordo com LLACH (2007), literatura e linguagem estão intimamente relacionados, e isto é um fato que ninguém pode negar. A literatura é constituída inteiramente da linguagem e representa um de seus usos mais recorrentes. BRUMFIT e CARTER (1986), também enfatizavam o papel da literatura no processo de aprendizado de língua estrangeira, definindo-a como uma importante “aliada da linguagem”.

Após a metodologia tradicional, a literatura foi deixada de lado por professores de línguas estrangeiras. Para os métodos estruturais, por exemplo, a literatura foi completamente descreditada como ferramenta de ensino, principalmente por representar uma tradição antiga. LLACH (2007) afirma que os novos métodos baseavam-se na comunicação e na utilização de materiais autênticos, e a literatura era desconsiderada pois acreditava-se que ela não possuía nem uma função comunicativa, nem era um exemplo autêntico do uso da linguagem.

Não obstante, DUFF e MALEY (1990), defendem que na última década o interesse na literatura como um dos recursos de ensino de línguas mais valiosos reviveu notavelmente. Isso vai de acordo com novas correntes das abordagens comunicativas que enxergam, na leitura de literatura, a realização de seus princípios e o desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, ensinar aos alunos a se comunicarem na língua alvo em situações reais e autênticas, dizem SANZ e FERNANDEZ (1997).

“A leitura de literatura é, sem nenhuma dúvida, uma atividade comunicativa e textos literários são, quem nos dias de hoje poderia negar tal coisa, exemplos autênticos do uso da linguagem. Muitos autores, entre eles Brumfit e Carter (1986) e Lazar (1993), rejeitam a ideia da existência de uma linguagem literária específica e afirmam que a linguagem utilizada em textos literários é uma linguagem comum com uma grande concentração de características literárias como metáforas, símiles, léxico poético, padrões de sintaxe incomuns, etc. Estes não são especificamente literários, tendo em vista que essas características aparecem no uso habitual da linguagem e também em poesias infantis, provérbios, ou slogans publicitários, apenas para citar alguns exemplos, todavia, na literatura estes se mostram em uma incidência maior. Estamos falando, portanto, de um uso da linguagem literário” (Llach, 2007).

2.4. RAZÕES PARA UTILIZAR LITERATURA NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

LLACH (2007) argumenta que a literatura é feita de linguagem, além de ser um material que possui linguagem autêntica. A definição de um material que possui linguagem autêntica pode variar na literatura, porém, o que é comum nessas definições, de acordo com KILICKAYA (2004) é “a exposição à linguagem real e seu uso em sua própria comunidade”. ROGERS (1988) define os materiais autênticos como “apropriados” e “de qualidade” em se tratando de objetivos, necessidade dos alunos e interesse, e “natural” em se tratando de vida real e comunicação significativa.

HARMER (1991) define textos autênticos como “materiais que são designados para falantes nativos; são textos reais, designados não para estudantes de línguas, mas para falantes da língua”. GUARIENTO E MORLEY (2001) discutem que materiais autênticos são significantes considerando que eles aumentam a motivação dos alunos para aprender e os tornam expostos à linguagem real. Para PHILIPS e SHETTLESWORTH (1978), CLARK (1989) e PEACOCK (1997), as principais vantagens de utilizar materiais autênticos são: 1) eles têm um efeito positivo na motivação do estudante; 2) fornecem informação cultural autêntica; 3) oferecem exposição à linguagem real; 4) têm uma relação maior com a necessidade dos alunos e 5) dão suporte a uma abordagem de ensino mais criativa. KILICKAYA (2004) argumenta que:

“Nós podemos afirmar que os estudantes estão sendo expostos à linguagem real e eles sentem que estão aprendendo a língua “real”. Isso é o que nos anima e nos deixa dispostos a utilizar materiais autênticos em nossas salas de aula”.

Por esses motivos, o texto literário se torna um material estimulante que gera interesse, envolvimento e motivação nos alunos. Além disso, de acordo com a autora, por meio da literatura é possível trabalhar tanto com a forma e estrutura da língua quanto com a procura de significado.

PRASARD (2015) diz que “a literatura começa com prazer, mas acaba com sabedoria” argumentando que em um primeiro momento a literatura atrai nosso interesse de maneira prazerosa, e tal interesse acaba por resultar no conhecimento obtido por meio da própria literatura. O autor diz ainda que as quatro habilidades (*Listening, Reading, Speaking, Writing*) podem ser ensinadas por meio da mesma, corroborando o que LLACH (2007) argumenta ao dizer que por meio da literatura pode-se trabalhar com estrutura e significado simultaneamente. Ademais, PRASARD (2015) argumenta que “a literatura é o espelho da sociedade” e pode ajudar os estudantes a apreciarem diversas culturas diferentes da sua, além de evocar emoções universais como raiva, ganância, amor, inveja, etc. O que pode não apenas deleitá-los, mas também ajudá-los em suas vidas profissionais, considerando que uma pessoa com controle de suas emoções obtém mais sucesso profissional. Por esses motivos, para PRASARD (2015), a literatura serve a duplo propósito, o de dar prazer e informar ao mesmo tempo.

CHEN (2014) diz ainda que a literatura ajuda a apreciar a cultura, componente essencial no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. KRASNER (1999) defende o ensino de cultura em sala de aula ao citar o livro *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation* de AGAR (1994), onde ele cita RON e SCOLLON que afirmaram:

“Recentemente nós começamos a perceber que o principal problema na comunicação Inter étnica não é causado pela gramática. Apesar de as linguagens utilizarem a gramática como o sistema de expressar ideias, é o sistema de discurso que produz a maior dificuldade... O sistema gramatical envia a mensagem enquanto o sistema de discurso diz como interpretar a mensagem” (p. 164).

KRASNER (1999) afirma que a consciência cultural é importante não apenas para propósitos de comunicação da vida real. Na realidade, todas as habilidades requeridas para aprender uma língua estrangeira necessitam de um conhecimento prévio cultural. Deste modo, a autora levanta a seguinte questão:

“Os estudantes podem não compreender um texto na língua alvo não devido a uma deficiência linguística, mas devido a um link perdido em seus esquemas²⁶ culturais. Este link perdido pode ser uma rima infantil muito conhecida na língua alvo, evento histórico, ou somente um nome geográfico”.

Por fim, para CARTER e LONG (1991) existem 3 motivos principais para ensinar literatura: 1) é um modelo cultural 2) é um modelo da linguagem e 3) é um modelo de crescimento pessoal. Os autores argumentam que existem duas maneiras de utilizar literatura em sala de aula, sendo uma delas o estudo da própria literatura que consiste na análise e compreensão de textos literários ou o uso da literatura como recurso, que é a abordagem proposta neste trabalho.

²⁶ De acordo com Krasner (1999) um esquema é frequentemente definido como uma estrutura de dados que representa conceitos genéricos da memória e contém, como parte de suas especificações, a rede de inter-relações que constituem o conceito em questão.

Os autores enfatizam que o uso da literatura como recurso é uma abordagem menos acadêmica, apesar de não menos séria ou importante do que a leitura da literatura por si só. De acordo com os autores, a literatura é um recurso valioso e legítimo para o ensino de línguas.

2.5. O PAPEL DE SHAKESPEARE NA LITERATURA E CULTURA DE LÍNGUA INGLESA

Shakespeare é um autor imortal. ELSOM (2003), em seu livro *Is Shakespeare Still Our Contemporary?*, cita uma coleção de ensaios escritos por KOTT (1961) que ficaram mais conhecidos pelo nome *Shakespeare Our Contemporary*. Nestes ensaios, KOTT (1961) nos encoraja a analisar as similaridades entre os tempos de Shakespeare e os nossos. Os textos do bardo – William Shakespeare – vão muito além do que apenas entretenimento, entrando até no campo da política. No momento em que a censura de Stálin podia ser sentida por toda a Europa oriental, por exemplo, as produções do autor se tornaram uma maneira de comentar situações políticas sem correr o risco de banimento ou punição, tendo em vista que o Ministério da Cultura estava relutante em ficar contra o trabalho de um escritor tão central para o drama europeu.

Logo, Shakespeare se tornou imortal e contemporâneo, mesmo depois de morto, capaz de comentar acontecimentos atuais com uma liberdade que escritores vivos estavam longe de possuir. Além disso, sua importância é inegável ao nos depararmos com os aspectos políticos e sociais de suas peças, como por exemplo o cunho feminista de *A Megera Domada* tendo Catarina como uma lutadora pela liberdade que se rebela contra o mercado matrimonial e *Petrúquio* como alguém que a intimida ao ponto de submissão, e além da crítica ao colonialismo presente em *A Tempestade*, que retrata Caliban como um escravo negro oprimido.

Shakespeare é um autor bastante complexo e passível de muitas interpretações. ELSOM (2003) argumenta que ele é um “escritor elástico” e “pode ser esticado em muitas direções”, ELSOM (2003) diz ainda que “de vez em quando, ao enfatizar algum aspecto da peça, ao invés de outro, uma nova perspectiva pode ser obtida na peça como um todo, e muitas vezes essas circunstâncias acontecem por acidente”.

Entretanto, apesar de sua relevância contemporânea ser inegável, seu papel vem sendo menosprezado na atualidade. BASSNETT (2003) cita um ensaio de DRAKAKIS sobre Shakespeare, onde ele demonstra como a proliferação de diferentes leituras do bardo – emblema da grandeza inglesa – resultaram nele se tornando, principalmente, “uma colagem de citações familiares” e não mais uma figura canônica unificada e unificadora. Um exemplo disso é a afirmação de HEILMAN (2013), educador e escritor americano, durante uma palestra, quando ele diz que “Shakespeare é o poeta mais ensinado e menos lido”.

A importância e relevância de Shakespeare não se dão apenas em países de língua inglesa. JONES (1971) argumenta que:

“Pode ser uma experiência esclarecedora ver Shakespeare interpretado em uma língua completamente desconhecida... O que Shakespeare inventou é algo – uma estrutura, uma ocasião – que pode ser dito ser (por mais perigoso que seja a frase) independente das palavras, que geralmente se pensam, para dar à cena a sua realização”.

3. DESENHO METODOLÓGICO

3.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA

O presente trabalho se configurará numa pesquisa qualitativa que, de acordo com LUDKE e ANDRE (2007), os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. As vantagens desta pesquisa, de acordo com STRIEDER (2009), são a interação entre o pesquisador e a realidade, consideração da subjetividade, a compreensão de resultados singulares e de múltiplos aspectos da realidade. Por outro lado, a desvantagem desse processo é que exige maior capacidade de interpretação e leva maior tempo para realização.

O método a ser utilizado na pesquisa será o dedutivo (LAKATOS e MARCONI, 2003) que prevê a compreensão de uma regra geral para então a compreensão de casos específicos. Esse método parte de uma premissa maior, passando por uma premissa menor e chegando a uma conclusão particular.

Segundo SALMON (1978), as duas características básicas dos argumentos dedutivos são: se todas as premissas são verdadeiras, a conclusão deve ser verdadeira e toda a informação ou conteúdo relevante e fatural da conclusão já estava, pelo menos implicitamente, nas premissas. Como exemplo, o autor cita a peça *Julius Caesar* de Shakespeare: “Ele não tomaria a coroa. Logo, é certo que ele não era ambicioso”. Ou “Se César fosse ambicioso, então teria tomado a coroa. Ora, ele não tomou a coroa. Então, César não era ambicioso”.

De acordo com MEZZARROBA e MONTEIRO (2003) o método dedutivo possibilita ao pesquisador caminhar do conhecido ao desconhecido com uma pequena margem de erro, entretanto o método pode ser bastante limitado pois a conclusão não pode ultrapassar a premissa inicial. MEZZARROBA e MONTEIRO (2003) ainda ressaltam que “o método indutivo pode nos levar à construção de novas teorias e novas leis”.

4. PROPOSTAS

4.1. DIFICULDADES E VANTAGENS DE UTILIZAR SHAKESPEARE EM SALA DE AULA

Quando se pensa no estudo da literatura Shakespeariana, ou qualquer outra coisa relacionada a Shakespeare em sala de aula, os primeiros pensamentos que vêm à mente são as inúmeras dificuldades de trabalhar, ou simplesmente fazer uso de uma literatura tão densa e complexa. Essas dificuldades se tornam ainda mais pertinentes ao constatar que o uso da literatura Shakespeariana se faz presente como um recurso para atingir outro objetivo, que é o ensino da língua inglesa, ao invés de ser utilizada para seu próprio estudo, o que já é uma tarefa árdua o bastante, tanto para os professores quanto para os alunos, por si só.

A principal dificuldade ao se deparar com o uso dos textos de Shakespeare em um contexto de ensino-aprendizagem de inglês como segunda língua é o desafio linguístico. De acordo com WHITE (2015) em um primeiro momento os desafios linguísticos são muito grandes para serem superados, principalmente para leitores contemporâneos e particularmente para aqueles que não têm a língua inglesa como primeira língua. O problema linguístico ao se tratar de Shakespeare é tão grande que, de acordo com CRYSTAL (2014) “os estudantes o adoravam [Shakespeare] – o problema era que eles não sentiam como se tivessem permissão ou propriedade sobre seu trabalho, a não ser que falassem em um sotaque pseudo-britânico”.

Não obstante, WHITE (2015) sugere maneiras de tornar Shakespeare mais fácil, reduzindo as barreiras linguísticas. A primeira delas é tornar o texto atraente, seja por meio dos temas que são universais e modernos, ou por meio dos personagens que são complexos e exageradamente humanos. Além disso, há diversas versões contemporâneas dos textos de Shakespeare, como por exemplo as versões do website *No Fear Shakespeare* que oferece uma tradução moderna das obras do autor.

Outra dificuldade presente nos textos de Shakespeare são suas inúmeras referências à mitologia clássica. Shakespeare foi um homem renascentista e como é comum para esse período, ele usava a antiguidade como inspiração. Um exemplo disso é que, em suas peças, ele baseia enredos e histórias na obra *Metamorfoses* do poeta latino Ovídio, que descreve a história do mundo fazendo uso de mitos antigos. Além disso, ele faz referências à mitologia clássica (Grego e Romano) e faz uso de palavras e frases em latim. Shakespeare combinou o interesse de sua época pela antiguidade com um atrativo popular, por vezes fazendo uso da comédia, tendo em vista que era crucial que suas peças agradassem uma grande quantidade de pessoas. Todavia, isso aconteceu há mais de 400 anos, e hoje em dia o uso de mitologia clássica como alívio cômico não é mais o suficiente para chamar a atenção de leitores modernos.

As referências à mitologia são um aspecto importante das obras de Shakespeare e são essenciais para compreendê-las inteiramente. É necessário que exista um conhecimento prévio dos mitos pois eles fornecem contexto e ajudam na construção completa de personagens, situações e eventos descritos. Em *Tito Andrônico* por exemplo, na cena 1, ato IV, “Lavínia mexe nos livros que Lúcio deixara cair” (*Tito Andrônico*, p.77, 1594) pedindo por um livro que pertence a Lúcio, um estudante. Após ser questionado por Tito qual livro ela deseja ver, Lúcio diz que é *Metamorfoses* de Ovídio e Tito, que ajuda Lavínia a achar a história que ela tanto procura. “É a história trágica de Filomela, da traição de Tereu e da violência; e a violência receio-o muito, se acha no fundo de sua pena”. (*Tito Andrônico*, p.78, 1594).

Nessa passagem, Shakespeare faz uso do conto do rei Tereu e Filomela, de uma edição de 1562 do livro *Metamorfoses* de Ovídio, para contextualizar e explicar o que aconteceu com Lavínia. Leitores que não estão familiarizados com o conto não poderão compreender completamente a relação entre o livro, a história e os eventos narrados na peça, logo, haverá uma carência de compreensão nesse pedaço em particular.

Apesar da dificuldade que a menção a mitos clássicos traz a leitores e estudantes modernos, ela não interfere em outros aspectos das obras de Shakespeare. Por fim, a falta de conhecimento dos mitos antigos faz com que suas menções passem despercebidas sem impedir que as obras sejam desfrutadas e apreciadas, tendo em vista que os textos de Shakespeare foram escritos para serem compreendidos em muito mais do que apenas um nível.

Entretanto, existem várias vantagens quanto ao uso da literatura Shakespeariana no ensino de língua inglesa e torna-se essencial a descrição de algumas. Entre elas encontra-se o uso de temas universais e modernos tratados por Shakespeare principalmente em suas peças. Até os dias de hoje, Shakespeare tem enorme relevância em nossas vidas, e de acordo com WHITE (2014) a afirmação de que não devemos ensinar Shakespeare a estudantes de inglês é falsa. Ela afirma que, ao invés de ser maçante e chato como muitos pensam, utilizar os textos de Shakespeare é uma tarefa desafiadora, animada e gratificante.

Outra vantagem ao utilizar Shakespeare em salas de aula de inglês como língua estrangeira é a internacionalidade do autor. De acordo com ESTILL e JOHNSON (2015) existem diversos fatos internacionais presentes em suas peças, entre eles estão: cenários das peças em muitas localizações, frases em outras línguas, publicações e produções de *Hamlet* em mais de 75 línguas e performances de *Romeo e Julieta* em 24 países somente nos últimos 10 anos. Isso mostra que, além de peça fundamental para a literatura e cultura do Reino Unido, Shakespeare é um autor internacional, o que pode fazer com que os alunos se identifiquem com suas obras.

Por fim, uma vantagem linguística em se tratando do uso da literatura Shakespeariana são as expressões idiomáticas da língua inglesa inventadas pelo autor que continuam sendo utilizadas até hoje. Entre elas estão: *“Break the ice”*²⁷ (*A Megera Domada*); *“Dead as a doornail”*²⁸ (*Henrique VI Parte II*); *“For goodness’ sake”*²⁹ (*Henrique VIII*); *“In my mind’s eye”*³⁰ (*Hamlet*); *“Love is blind”*³¹ (*O mercador de Veneza*) e muitas outras.

4.2. ESTÍMULOS POTENCIAIS DA SALA DE AULA INVERTIDA

A era da informação reinventou o modelo de educação para o século XXI. Os modelos tradicionais de aula e recursos usuais utilizados estão sendo gradativamente substituídos por ferramentas mais modernas em formato digital. Para a melhor compreensão desse processo, há necessidade de visualizar o progresso da revolução digital:

Década de 1980 – o computador tornou-se uma máquina familiar e, no final da década, ser capaz de usá-lo, tornou-se uma necessidade para muitos empregos. O primeiro celular também foi introduzido durante esta década.

Década de 1990 – em 1992, a *World Wide Web* foi introduzida e, em 1996, a internet tornou-se recurso da maioria das operações comerciais. No final da década de 1990, a Internet tornou-se parte da vida cotidiana para quase metade da população americana.

2000s - a Revolução Digital começou a se espalhar por todo o mundo. Os telefones celulares eram comumente vistos, o número de usuários da Internet continuava a crescer e a televisão começou a transição do uso de sinais analógicos para sinais digitais.

2010 a 2020 – até o final desta década, a internet representará mais de 25% da população mundial. A comunicação móvel também se tornou muito importante, já que quase 70% da população mundial possui um telefone celular.

²⁷ Quebrar o gelo em tradução livre.

²⁸ Morto da silva, inútil em tradução livre.

²⁹ Pelo amor de Deus em tradução livre.

³⁰ Em minha imaginação/mente em tradução livre.

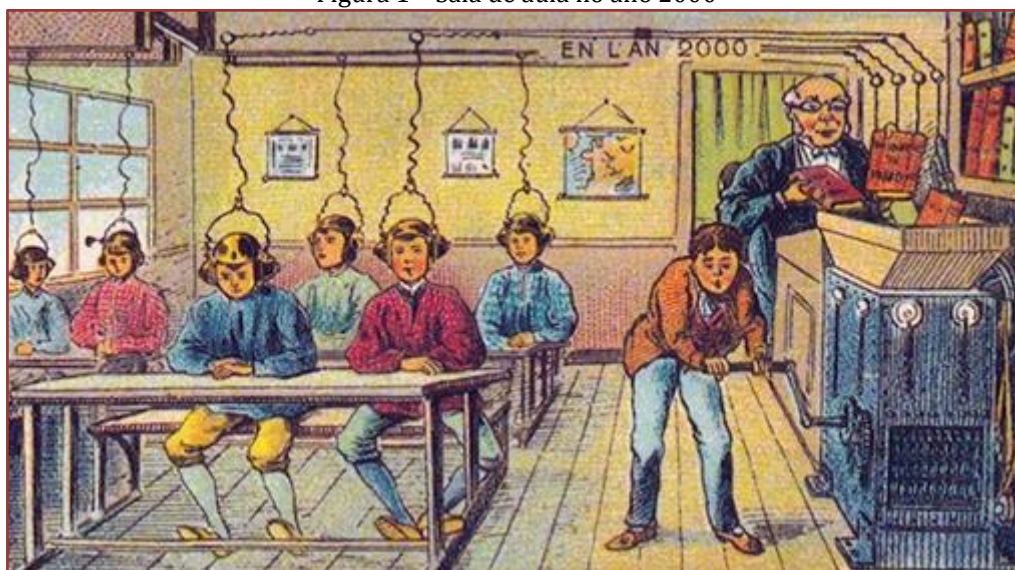
³¹ O amor é cego em tradução livre.

A conexão entre sites da Internet e dispositivos móveis tornou-se um padrão de comunicação.

2015 a 2017 - a inovação dos computadores Tablet ultrapassou os computadores pessoais com o uso da Internet e a promessa de serviços de computação em nuvem. Isso permitiu aos usuários consumir mídia e usar aplicativos de negócios em seus dispositivos móveis.

Jean Marc Cotê, um ilustrador francês que viveu no século XIX, criou diversas imagens que retratavam o segundo milênio. Dentre elas, criada em 1899, estava a sala de aula do futuro (Figura 1). Na imagem, COTÊ mostra seu ponto de vista de como seria uma sala de aula nos anos 2000. O avanço tecnológico modificou todos os campos sociais, inclusive o da educação e, para ele, num futuro distante, as mudanças seriam ainda mais gritantes.

Figura 1 – Sala de aula no ano 2000



Na ilustração, estudantes estão conectados a capacetes eletrônicos que se ligam a uma máquina central, operada pelo professor. Nesta máquina, o professor coloca o conteúdo que deve chegar aos alunos, e para isso faz uso de livros.

Após a sala de aula do futuro de Cotê, surge mais recentemente o conceito de sala de aula invertida que foi posto em prática por BERGMANN e SAMS (2014). Como pioneiros e vozes proeminentes na discussão sobre sala de aula invertida, os autores dizem que, frequentemente pedem que eles definam o que é, exatamente, a sala de aula invertida, o que é difícil de acordo com os autores pois:

“Uma sala de aula invertida começa com o seguinte questionamento: qual o melhor uso do seu tempo de aula cara a cara? Tendo em vista que cada professor vai responder essa pergunta de uma maneira diferente, não há apenas uma definição para a sala de aula invertida. Entretanto, algumas coisas em comum podem ser vistas através do espectro educacional e nós nos referimos a essas coisas em comum como “Sala Invertida 101”. Na Sala Invertida 101, as instruções diretas e explicações são feitas, em casa, por meio de vídeos que os professores criam e, o que tradicionalmente se conhece por dever de casa é feito em sala. Essa pequena mudança ajudou muitos professores a transformarem suas salas de aula em centros de aprendizagem e engajamento” (p.24).

É importante observar os componentes que fazem parte de uma sala de aula invertida, uma vez que cada componente está associado a um conjunto de atividades pedagógicas e de artefatos educacionais. No cenário da sala de aula invertida, consideramos os seguintes componentes (Figura 2):

- 1- Métodos – Referem-se às instruções antecipadas, às diversas culturas de aprendizagem e à estruturação das aulas participativas;
- 2- Princípios – Tais princípios regem os propósitos de uma aprendizagem contínua, da colaboração e dos aspectos da proatividade;

- 3- Grupos de Estudos - Atuam nas discussões, nas análises de dados e gestão da informação, compartilham apontamentos, resultados de estudos, conhecimento em redes externas à classe, em rodadas de avaliações, agendamento de encontros, anúncios, etc.;
- 4- Ferramentas – São instrumentos que, apesar de estarem presentes em todos os componentes, são extremamente importantes quando aplicados aos grupos de estudos. Com relação à sistematização dos instrumentos, são imprescindíveis na captura e geração de modelos mentais, avaliação e divulgação de notas online, análise de rendimento e do progresso no aprendizado do alunado.

Figura 2 – Componentes de uma Sala de Aula Invertida.



A sala de aula invertida desafia o modelo de escola que conhecemos, o livro impresso e o professor como fonte única do saber é inadequado e hoje se mostra ultrapassado. A sala de aula invertida propõe o uso da internet e outros conjuntos de tecnologias que podem ser o caminho para uma revolução na educação e com condições de iniciar uma era sem igual. Antigamente cabia ao professor definir conteúdos, e ser fonte do conhecimento, fazendo com que as mudanças na sociedade se tornassem lentas e levassem décadas para acontecer. Hoje em dia, o professor se torna apenas um tutor, orientador e facilitador no processo de ensino-aprendizagem; ele deve ser criativo, experimentador e possuir pensamento crítico. As mudanças tecnológicas e da informação se tornaram exponenciais, fazendo com que as mudanças na sociedade ocorram de forma mais acelerada, logo, o aluno deve se manter motivado e precisa pensar, inovar e aprender a aprender.

Fora das salas de aula, a tecnologia nos traz alguns desafios que podem afetar o desempenho da sala de aula invertida. Alguns dos aspectos negativos da internet na educação, aos quais o professor deve estar atento, são: *bullying*; plágio; vícios em jogos eletrônicos; multitarefas e FOMO (*"Fear of missing out"*)³² onde as pessoas estão super conectadas, consumindo muita informação. As multitarefas correspondem a: média de 30 a 40 trocas de telas por hora; falha na memória recursiva/associações; pensamento lento; diminuição da produtividade e criatividade; estado de alerta constante.

Tais aspectos são um desafio para a pedagogia da sala de aula invertida, considerando que alguns comportamentos sociais que são desenvolvidos no dia-a-dia dos alunos inevitavelmente afetarão a estratégia de ensino. Contudo, existem também os aspectos positivos da internet na educação que são: o aluno tem papel ativo e natural; a personalização e o poder de se educar está do lado do aluno; mudança cognitiva (informação submetida antes linear agora em uma rede de links); transferência de funções cerebrais para as máquinas. Por fim, a vantagem é que haverá um maior número de resultados, permitindo ao cérebro ser ativado de forma diferente.

³² Medo de estar perdendo algo em tradução livre.

4.3. INTRODUZINDO E UTILIZANDO SHAKESPEARE

De acordo com diversas fontes, uma boa maneira de orientar os alunos em relação a Shakespeare é focar em seus enredos antes da linguagem. Ele foi um grande contador de histórias e os temas em suas obras são parecidos com os das novelas – amor, traição, humor, assassinato, entre outros -. É interessante também fazer uso de algumas das muitas adaptações hollywoodianas como ponto de partida.

É possível, por exemplo, apresentar os alunos ao enredo da famosa tragédia Hamlet por meio da bem conhecida adaptação da Disney, Rei Leão; mostrar o trailer do filme de ficção científica O Planeta Proibido e revelar aos alunos que seu enredo é muito similar ao da peça de Shakespeare A Tempestade; ou ainda basear algumas aulas no filme 10 Coisas Que Eu Odeio em Você antes de anunciar que é uma adaptação de A Megera Domada. As possibilidades e adaptações são inúmeras.

O segundo passo ao utilizar Shakespeare na sala de aula de inglês como língua estrangeira é torna-lo interessante, divertido e principalmente interativo. As peças do bardo são apenas isso, peças. Os textos foram escritos para serem atuados, logo, é interessante que isso seja explorado em sala de aula. As atuações não precisam ser grandes produções ou um trabalho de fim de semestre, basta que haja uma leitura de uma cena curta para o resto da sala, o importante é tirar o texto do papel e fazer com que os estudantes o reproduzam e explorem.

As peças Shakespearianas são peças longas. Uma técnica para utilizá-las em sala de aula é concentrar-se apenas em seções ou cenas por vez. Não é necessário cobrir a peça inteira desde a primeira cena até a última, o segredo é trabalhar apenas as cenas principais e mais acessíveis aos alunos. A ideia é deixa-los querendo mais ao invés de sobrecarrega-los a ponto de fazê-los perder o interesse.

Por fim, os temas e situações nas obras de Shakespeare são universais e recorrentes e devem ser explorados. O primeiro passo é reconhecer esses temas, que podem ser raiva, inveja, infidelidade, corrupção e poder, e discuti-los em sala de aula, permitindo que os alunos os explorem em suas próprias vidas e de pessoas com quem eles convivem e conhecem, com isso, eles descobrirão como os temas são universais e relevantes para eles próprios. Após isso ter sido feito, é hora de relacionar os temas com os personagens e eventos das peças.

Durante esse momento, uma atividade interessante que pode ser trabalhada é a seguinte: muitos dilemas morais originam-se dos temas tratados nas peças, tendo isso em mente, o(a) professor(a) pode montar uma lista com alguns desses dilemas e pedir aos alunos que os classifiquem em ordem de gravidade, seriedade e etc. Essa atividade pode ser feita mesmo sem que os alunos saibam que os dilemas são parte importante de alguma peça de Shakespeare, com isso, eles estarão envolvidos e interessados mesmo sem ter lido o texto.

A seguir segue um exemplo da atividade com ações realizadas por personagens da tragédia Macbeth:

Moral Situation	Ranking
A woman persuades her husband to kill someone ³³	
A woman plans a murder but kills no one herself ³⁴	
A man suspects his best friend of murder but does nothing ³⁵	
A king orders the death of an enemy's family ³⁶	
A man kills the murderer of his daughter ³⁷	
A doctor knows his patient is a murderer but says nothing ³⁸	

Por meio dessas abordagens e atividades diferenciadas, introduzir e utilizar Shakespeare em uma sala de aula de inglês como língua estrangeira se torna mais fácil e interessante tanto para os alunos quanto para o(a) professor(a), que por sua vez tem a chance de trabalhar com um material bastante rico e interessante, e de apresentar seus alunos aos exímios trabalhos criados por Shakespeare.

³³ Uma mulher convence seu marido a matar alguém em tradução livre.

³⁴ Uma mulher planeja um assassinato, mas não mata ninguém em tradução livre.

³⁵ Um homem suspeita que seu melhor amigo é um assassino, mas não faz nada em tradução livre.

³⁶ Um rei ordena a morte da família de um inimigo em tradução livre.

³⁷ Um homem mata o assassino de sua filha em tradução livre.

³⁸ Um médico sabe que seu paciente é um assassino, mas não diz nada em tradução livre.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizar Shakespeare em sala de aula não é uma tarefa fácil, requer dedicação e preparo por parte do(a) professor(a). Entretanto, baseado nas leituras e na pesquisa realizada, a literatura Shakespeariana é uma ferramenta eficiente no processo de ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira, e o resultado deve ser extremamente compensador.

Adicionalmente o uso da sala de aula invertida apresenta características que podem tornar a literatura Shakespeariana ainda mais eficiente, uma vez que parte desse processo inclui a percepção do aluno antes de influência externa do(a) professor(a). Significando que o aluno forma sua opinião e percepção previamente, antes de o(a) professor(a) expor o assunto.

Existe a expectativa de futura aplicação das ferramentas apresentadas e discutidas neste artigo para que se possa obter indicadores quantitativos que permitam avaliação e monitoramento sistematizado da proposta apresentada.

REFERÊNCIAS

- [1] ASIMOV, I and COTÊ, J. M. (2017). *Futuredays: A Nineteenth-century Vision of the Year 2000*. Disponível: https://www.amazon.com/Futuredays-Nineteenth-century-Vision-Year-2000/dp/0863691609/ref=tmm_hrd_swatch_0?encoding=UTF8&qid=&sr=. Acesso: Outubro 2017.
- [2] BASSNETT, S. (2003). *Studying British Cultures: An Introduction*. Routledge, 2003, London.
- [3] BERGMANN, J. E., e SAMS, A. (2014). *The flipped classroom*. Cse volume 17 number 3. 2013/2014.
- [4] BRUMFIT, C. J. and RONALD, A. C. (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- [5] CARTER, R., e LONG, M. N. (1991). *Teaching literature*. New York, NY: Longman.
- [6] CHAUDHURI, S. e LIM, C. S. (2006). *Shakespeare without English: The Reception of Shakespeare in Non-anglophone Countries*. Pearson Education India.
- [7] CRAIG, H. (1924). *Shakespeare today*. *The English Journal*, v. 13, n. 8, p. 539-549, 1924.
- [8] CRYSTAL, B. (2014). *British Council Voices*. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/whats-it-speak-shakespeare-around-globe>. Acesso em: Novembro 2017.
- [9] DUFF, A., and MALEY, A. (1990). *Literature*. Oxford: Oxford University Press. ELSOM, J. (2003). *Is Shakespeare still our contemporary?*. Routledge, 2003.
- [10] ESTILL, L. e JOHNSON, E. (2015). *British Council Voices*. Disponível: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/fun-international-facts-about-shakespeare>. Acesso: Novembro 2017.
- [11] GUARIENTO, W.; and MOLEY, J. (2001). *Text and task authenticity in the EFL classroom*. In *ELT Journal*, v. 55/4, October, 2001.
- [12] HARMER, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Essex, England: Longman.
- [13] JONES, E. (1971). *Scenic Form in Shakespeare*. Clarendon Press: Oxford, 1971, p.3.
- [14] KILICKAYA, F. (2004). *Authentic materials and cultural content in EFL classrooms*. *The Internet TESL Journal*, v. 10, n. 7, p. 1-6, 2004.
- [15] KRASNER, I. (1999). *The role of culture in language teaching*. *Dialog on language instruction*, v. 13, n. 1-2, p. 79-88, 1999.
- [16] LARSEN-FREEMAN, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- [17] LAZAR, G. (1993). *Literature and language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- [18] LLACH, P. A. (2007). *Teaching languages through literature: The waste lands in the ESL classroom*. *Odisea*, no. 8, 2007, 7-11.
- [19] LUDKE, M.; e ANDRÉ, M. E. D. A. (2007). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 6a. Reimpressão. São Paulo; EPU, 2001.
- [20] MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

- [21] MEZZAROBBA, O.; e MONTEIRO, C. S. (2003). Manual de metodologia da pesquisa em direito. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.
- [22] PARK, J. E., (2016). A Study on English Literature Teaching Methods Using Flipped Learning. *International Journal of Computer Science and Information Technology for Education*, vol. 1, no 1.
- [23] PEACOCK, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144-156.
- [24] PHILLIPS, M. K., and C. SHETTLESWORTH (1978). How to arm your students: A consideration of two approaches to providing material for ESP. In *English for Specific Purposes*. ELT Documents 101. London: ETIC Publication, British Council, 23-35.
- [25] PRASARD, A. (2015). Teaching English Language Through Literature. *International Journal of English Language, Literature and Humanities*. Vol III. Issue VII.
- [26] SANZ, M. and FERNANDEZ, C. (1997). *Principios Metodologicos de los Enfoques Comunicativos*. Madrid: Fundación Antonio Nebrija.
- [27] SAPARGUL, D., e SARTOR, V. (2010). The trans-cultural comparative literature method: Using grammar translation techniques effectively. In: *English Teaching Forum*. US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037, 2010. p. 26-33. Disponível em: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/48_3_5_-sapargul_sartor.pdf. Acesso em: Outubro 2017.
- [28] SparkNotes Editors. "SparkNote on Titus Andronicus." SparkNotes LLC. n.d.. <http://www.sparknotes.com/shakespeare/titus/> (accessed December 2, 2017).
- [29] STRIEDER, R. (2009). *Diretrizes para elaboração de projetos de pesquisa*. Joaçaba:Ed. Unoesc, 2009.
- [30] VAN, T. T. M. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL classroom. *English Teaching Forum* 47 (3): 2-9, 17.
- [31] WADE, C. (2017). 6 Things teachers should consider when educating student in a digital era. Disponível em: <http://www.educationandcareernews.com/learning-tools/6-things-teachers-shouldconsider-when-educating-students-in-a-digital-era>. Acesso em: Novembro 2017.
- [32] WHITE, G. (2014). *British Council Voices* – Disponível em: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/we-shouldnt-teach-shakespeare-to-english-learners-false>. Acesso em: Outubro 2017.
- [33] WHITE, G. (2015). *British Council Voices* – Disponível em: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-make-shakespeare-easy-english-language-learners>. Acesso em: Outubro 2017.

Capítulo 23

O currículo prescrito para o componente Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Elementos para discussão

Ildenê Freitas da Silva Mota

Pollyanna Cristina Lima Veiga

Resumo: Este trabalho apresenta alguns elementos de discussão sobre o currículo prescrito para o componente Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com destaque para a centralidade do texto anunciada na segunda e terceira versões do documento. Esses destaques compõem os resultados parciais da pesquisa em andamento desenvolvida na linha de Currículo da Educação Básica do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA). O estudo é de natureza qualitativa com base na pesquisa documental, tal como indica Lüdke e André (2017). Os dados foram submetidos à técnica de análise de conteúdo seguindo os procedimentos indicados por Bardin (2010). Os resultados iniciais mostram a complexidade existente sobre a concepção ou concepções de texto adotada(s) na BNCC.

Palavras chave: Língua Portuguesa; BNCC; Concepção de Texto.

1. INTRODUÇÃO

A língua, tal como o currículo e a educação, não é um elemento neutro constituída a-historicamente. Pelo contrário, é carregada de intencionalidade e está intrinsecamente relacionada a relações de poder que se estabelecem na sociedade, o que nos leva a concordar com Schlesener (2016) quando reforça que a linguagem deve ser considerada em sua dimensão política.

Nesse contexto, a Língua Portuguesa é atravessada por teorias linguísticas que estão interligadas por concepções de linguagem desdobrando-se em diferentes práticas de ensino da língua que vão (re)configurando a prática pedagógica no decurso da trajetória da Língua Portuguesa no Brasil assumindo distintas perspectivas teórico-metodológicas.

Nesse processo, vimos a evolução do trabalho com a linguagem, especialmente, a partir da década de 1960 em que os pressupostos teóricos da linguística estrutural passaram a ser questionados dando início a novas formas de se conceber o ensino da língua materna subsidiado pelo advento das ciências linguísticas, tal como apontam os estudos de Soares (2001; 2004).

Assim, uma nova concepção de linguagem passou a subsidiar o ensino da língua materna. Uma concepção de língua desprendida de uma estrutura rígida e, portanto, a linguagem foi sendo compreendida em seu aspecto social fundamentada numa perspectiva interacionista de linguagem/língua.

Nesse sentido, destacamos o texto como elemento de discussão que se apresenta como central para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. O texto por muitos anos foi negligenciado enquanto unidade de ensino que representa a manifestação do discurso. Fato este que “negou o todo do texto como unidade de sentido e, mais ainda, como objeto de estudo” (PEREIRA, 2018, p. 205) implicando em um ensino fragmentado. Entretanto, os avanços em torno das concepções de linguagem contribuíram para novos direcionamentos de trabalhos com o texto que foram tomados por um conjunto de perspectivas teóricas que fundamentam o ensino sobre o texto.

Nesse aspecto, o currículo prescrito para o componente Língua Portuguesa passou a dialogar com essa perspectiva teórica assumindo, mais especificamente, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa (PCN), uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem destacando a centralidade do texto para o ensino-aprendizagem da língua materna.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao propor as aprendizagens essenciais para o componente nos anos finais do Ensino Fundamental também destaca essa centralidade do texto na elaboração dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Desse modo, os conhecimentos sobre o texto presentes na BNCC para o Ensino Fundamental, obviamente, trazem consigo uma concepção de texto que embasa os conhecimentos dispostos no documento. Assim, compreendendo toda essa complexidade, interrogamo-nos: que concepção de texto fundamenta os conhecimentos sobre o texto presentes no currículo prescrito para o componente Língua Portuguesa na versão aprovada da BNCC para a etapa do Ensino Fundamental?

Em vista disso, fundamentamo-nos em Pêcheux (2011), Koch (2015) e Bentes (2007) com recortes para as teorias Análise do Discurso e Linguística Textual que embasam diferentes perspectivas de trabalho com textos. Isto posto, os resultados iniciais evidenciam que a análise do discurso e a linguística textual são duas concepções de texto que norteiam o trabalho com textos para o componente Língua Portuguesa na BNCC.

2. METODOLOGIA

Este estudo é de abordagem qualitativa desenvolvido com base nas pesquisas documental e bibliográfica fundamentadas em Lüdke e André (2017) visando buscar os elementos essenciais que nos permitam fazer as inferências necessárias para a interpretação dos dados encontrados. Desse modo, recorreremos a fontes primárias como a BNCC com destaque para o componente Língua Portuguesa, especificamente, para o Eixo da Produção de Textos que trata dos conhecimentos sobre o texto definidos no documento que dão origem aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para esse eixo nos anos finais do Ensino Fundamental.

Assim, os dados foram tratados de acordo com os procedimentos básicos da análise de conteúdo considerando a constituição do corpus de análise que possibilitou a exploração do material de acordo com o referencial teórico adotado, tal como prescreve Bardin (2010).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Língua Portuguesa na BNCC estrutura-se da seguinte forma: além das competências gerais que fundamentam o documento, temos as competências específicas para o componente que se desdobram nos eixos de integração que, por sua vez, compreendem as habilidades articuladas às práticas de uso e reflexão para a linguagem considerando também os campos de atuação. São cinco eixos de integração sob os quais são constituídos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: Eixo Leitura, Eixo da Produção de Textos, Eixo da Oralidade e Eixo da Análise Linguística/Semiótica.

O presente estudo objetiva apresentar os resultados parciais relacionados ao Eixo da Produção de Textos. Nesse aspecto, o texto ganha centralidade na definição das aprendizagens essenciais para o componente Língua Portuguesa na BNCC orientando a elaboração dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos no documento para esse eixo integrador. Em resumo, o Eixo da Produção de Textos compreende as seguintes dimensões: reflexão sobre as condições de produção dos textos, dialogia e relação entre os textos, alimentação temática, construção da textualidade, aspectos notacionais e gramaticais e, por fim, estratégias de produção (BNCC, 2017, p. 75-76).

Essas dimensões apresentam uma concepção de texto que perpassa o documento. Uma concepção de texto que traz elementos da perspectiva da análise do discurso, conforme o seguinte fragmento: “analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles” (BNCC, 2017, p. 75).

A perspectiva da análise do discurso, segundo Pêcheux (2011), é caracterizada pela relação do sujeito com a língua. Nesse sentido, temos a figura do sujeito do discurso imbricado num processo dialógico e ideológico que constituem os sentidos “formando o espaço contraditório dos desdobramentos das discursividades” (PÊCHEUX, 2011, p. 228). Os elementos constituintes dessa concepção são os traços temáticos, composicionais e estilísticos que se apresentam nos discursos, tal como destacado no primeiro fragmento da BNCC.

Outra concepção que orienta a proposta de trabalho com textos para a Língua Portuguesa na BNCC diz respeito à Linguística Textual. Essa corrente teórica teve início na década de 1960 figurando-se como opositora da linguística estrutural tendo como principal objetivo oferecer elementos para uma análise textual que pudesse “ir além dos limites da unidade” (CASSANA, 2013, p. 62). A linguística textual, segundo Koch (2015), passou por três diferentes momentos no processo de constituição de sua teoria: a análise transfática, a gramática textual e a teoria do texto.

A fase transfática propunha uma análise que partisse da frase para o texto com destaque para relações semânticas entre termos lexicais (KOCH, 2015; BENTES, 2001). A gramática textual postula o texto como objeto central da linguística considerando-o, conforme Koch (2015, p. 22), como “a unidade linguística hierarquicamente mais elevada”. O terceiro momento da Linguística Textual considera o contexto como elemento fundamental para entendermos o texto, ou seja, texto e contexto estão relacionados num processo de análise textual. Para essa fase a noção de pragmática passa a ser essencial, uma vez que “o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação de textos” importam para o processo de compreensão dos textos, tal como afirma Bentes (2007, p. 251).

A terceira fase da linguística textual sofre influência tanto da pragmática quanto da enunciação. Assim, de acordo com Koch (2015) e Bentes (2007), duas categorias despontam como elementos centrais para o processo de leitura, produção e análise dos textos, a saber: coerência e coesão. A mobilização dessas categorias pode ser observada no seguinte fragmento destacado para análise: “estabelecer relações entre as partes do texto [...] evitando repetições e usando adequadamente **elementos coesivos** que contribuam para a **coerência**, a continuidade do texto e sua progressão temática” (BNCC, 2017, p. 75) evidenciando que a linguística textual é outra concepção teórica que fundamenta o trabalho com textos na BNCC.

Em síntese, apresentamos somente um recorte das discussões que envolvem as concepções de texto com destaque para resultados parciais sobre o componente Língua Portuguesa na BNCC demonstrando, assim, a complexidade existente nos estudos da linguagem e outros elementos que se apresentam no documento que não foram possíveis proceder a uma análise mais aprofundada.

4. CONCLUSÃO

O presente estudo percorreu sobre os resultados parciais concernentes ao Eixo da Produção de Textos prescritos para o componente Língua Portuguesa na BNCC assinalando que a mesma assume uma concepção de texto que dialoga com a perspectiva discursiva da linguagem ressaltando, desse modo, a análise do discurso e a linguística textual como concepções norteadoras do trabalho com o texto para o processo de ensino-aprendizagem da língua.

Portanto, essa escolha já é anunciada desde os PCN e se articula na elaboração dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que culminam nas aprendizagens essenciais que devem ser mobilizadas pelo referido componente.

REFERÊNCIAS

- [1] BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 4. Ed. Lisboa: Edições70, 2010.
- [2] BENTES, A.C. Linguística textual. IN: Mussalim, F.; Bentes, A.C. (Orgs) Introdução à linguística. Domínios e fronteiras. Volume 1. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.
- [3] BRASIL, MEC. Base Nacional Comum Curricular. Brasília/DF, 2017.
- [4] BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- [5] CASSANA, Mônica Ferreira. Linguística textual, enunciação e análise de discurso: limites e perspectivas para um mesmo objeto. RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 5, nº. 01, jan./jul., 2013.
- [6] KOCH, Ingedore Villaça. Introdução à Linguística Textual: trajetórias e grandes temas. 2. ed.- São Paulo: Contexto, 2015.
- [7] LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa Qualitativa em Educação: Abordagem Qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.p.u, 2017.
- [8] PÊCHEUX, M. Especificidade de uma disciplina de interpretação (A Análise de Discurso na França). Tradução de Solange Leda Gallo. In: ORLANDI, E. P. Análise de discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados. Campinas: Pontes, 2011.
- [9] PEREIRA, Sônia Virginia Martins. O lugar do texto e do discurso em teorias enunciativas e discursivas. Scripta, Belo Horizonte, v. 22, n. 44, p. 203-218, 2018.
- [10] SCHLESENER, Anita Helena. Grilhões invisíveis – as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci. (online) Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, 195p.
- [11] SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). Linguística da norma. 2ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-177.
- [12] SOARES, Magda. Que professores de português queremos formar? Movimento, Niterói, n. 3, p. 149-155, 2001.

Capítulo 24

O Resumo do Artigo Acadêmico: Um Estudo Sociorretórico

Valter Zotto de Andrade

Resumo: Este artigo apresenta, a partir da abordagem de Castelló (2010), algumas reflexões sobre os desafios no ensino-aprendizagem da escrita de gêneros textuais comuns na esfera acadêmica. De forma específica, a discussão é direcionada para o resumo do artigo acadêmico (abstract), gênero bastante comum nos cursos de graduação. Procura-se, nesta investigação, responder à seguinte questão: Quais movimentos retóricos compõem o resumo do artigo acadêmico? O corpus desta pesquisa, que se caracteriza como qualitativa, constitui-se de 5 resumos, cujas análises se fundamentam no modelo apresentado por Motta-Roth e Hendges (1996), autoras que adaptam para o resumo do artigo acadêmico o modelo CARS (Creating A Research Space) proposto por Swales (1990). Esses pesquisadores apresentam trabalhos que têm como base a abordagem sociorretórica do estudo dos gêneros. Em suas investigações, Swales (1990) e Motta-Roth (1996) privilegiam os movimentos retóricos dos gêneros acadêmicos que analisam. Trata-se, portanto, de uma abordagem que vai além dos aspectos formais do texto para dar lugar a uma análise que se volta para os propósitos comunicativos dos gêneros estudados. Outros autores também compõem a discussão a que nos propomos neste artigo: Marcuschi (2008); Bazerman (2011); Bakhtin (2003); Fiorin (2008), entre outros. Percebemos, nos resumos analisados, uma oscilação dos movimentos retóricos do modelo proposto de Motta-Roth (1996), o que nos faz concluir que não há obrigatoriedade da presença de todos eles nos resumos de artigos acadêmicos. As reflexões a respeito dos movimentos retóricos e de sua funcionalidade dentro do texto podem, a nosso ver, contribuir com os graduandos no que diz respeito à obtenção de uma escrita mais eficiente desse gênero acadêmico.

Palavras-chave: Resumo acadêmico. Movimentos retóricos. Ensino.

1. INTRODUÇÃO

Ao ingressarem no ensino superior, os graduandos, em geral, apresentam dificuldade na elaboração de textos acadêmicos solicitados pelos docentes. Essa dificuldade pode se estender ao longo do curso de graduação e a outros níveis de formação. O ensino da escrita acadêmica é, portanto, um desafio constante para os professores do ensino superior.

Neste artigo, além de discutirmos a respeito dessa dificuldade dos graduandos quanto à escrita de gêneros acadêmicos, focalizamos nossas reflexões em um gênero bastante comum no ensino superior: o *resumo do artigo acadêmico* (*abstract*), doravante *resumo acadêmico*³⁹. O *corpus* desta investigação se constitui de 5 resumos acadêmicos, extraídos de cinco revistas brasileiras especializadas em estudos linguísticos. Esses resumos, a nosso ver, são representativos para a discussão que se faz neste artigo, que tem como objetivo refletir sobre os movimentos retóricos do resumo acadêmico e sua relação com o ensino.

O estudo que fazemos aqui se justifica pela importância de se conhecer o gênero resumo acadêmico não apenas pela forma apresentada pelos manuais de metodologia científica, mas conhecê-lo também a partir de uma perspectiva sociorretórica, o que, a nosso ver, pode ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem desse gênero nos cursos de graduação.

O artigo compõe-se, basicamente, das seguintes seções: reflexões sobre a escrita acadêmica; estudo dos gêneros textuais (definições, histórico e abordagem sociorretórica); análise e discussão do *corpus* e considerações finais.

Para discutir a escrita no ensino superior, apresentamos as reflexões de Castelló (2010). Em seguida, retomamos algumas definições de gênero textual registrada por um autor brasileiro, que é referência na área de estudos dos gêneros: Marcuschi (2008). Posteriormente, apresentamos um breve histórico do estudo dos gêneros, a partir dos estudos de Marcuschi (2008) e Bazerman (2011 [1997]). Em seguida, apresentamos a abordagem de Bakhtin (2003), filósofo russo que, conforme analisa Marcuschi (2008), é um autor que fornece subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas para o estudo dos gêneros, razão pela qual muitos pesquisadores assimilam as ideias desse estudioso de forma bastante proveitosa. Bakhtin, autor cujas reflexões se inserem em uma perspectiva sócio-histórica e dialógica, “representa uma espécie de bom-senso em relação à concepção de linguagem” (MARCUSCHI, 2008, p. 152).

Recorremos também, de forma especial, à abordagem de estudiosos que se dedicam ao estudo dos gêneros em uma perspectiva sociorretórica: Swales (1990), Motta-Roth e Hendges (1996). Além desses autores, nas considerações finais, são apresentadas algumas reflexões de Schneuwly e Dolz (2004), direcionadas para o ensino dos gêneros em sala de aula.

2. A ESCRITA ACADÊMICA: DE LEITOR A PRODUTOR DE TEXTOS

Castelló (2010) enfatiza que, ao lermos textos acadêmicos de autores que admiramos, podemos nos perguntar como eles conseguem escrever com facilidade e correção. Podemos ter a sensação de que eles produzem textos claros escrevendo-os uma única vez. Tal sensação é equivocada, reforça Castelló (2010), pois as investigações a respeito do processo de escrita deixam claro que um bom texto não é fruto de uma única versão nem o resultado de um processo simples e tranquilo. O texto acadêmico, destaca a autora, “incorpora ou deveria incorporar as vozes de outros textos anteriores e se elabora como resposta tanto a eles como a outros que se supõe que aparecerão posteriormente sobre o mesmo tópico” (CASTELLÓ, 2010, p. 49).

Castelló (2010) nos faz refletir sobre o fato de que, ao escrevermos academicamente, passamos de leitor a autor do texto, e essa inversão de papéis pode nos trazer dificuldades, tal como registra a autora:

Devemos trocar, pois, nossa posição de leitores a autores de textos que deverão estar em condições de ser considerados pela comunidade científica à qual se dirigem e dialogar com os textos científicos já produzidos pelos membros desta comunidade. Esta troca de postura pode não resultar fácil e dificulta muitas vezes o processo de composição que, de repente, se converte em obscuro, difícil de manejar e em fonte de ansiedade (CASTELLÓ, 2010, p. 50).

³⁹ Julgamos importante esclarecer bem a qual resumo estamos nos referindo para que não permaneçam dúvidas para o leitor, já que outros tipos de resumo podem ser solicitados pelo professor, como um resumo de um capítulo de livro, de um texto trabalhado em sala, etc.

No que diz respeito à escrita acadêmica, o primeiro aspecto que deve ficar claro aos graduandos é justamente a mudança de seu papel: de leitores, eles passarão a autores de textos, o que os fará obrigatoriamente sair de uma posição mais cômoda para uma posição em que não apenas lemos o que outros escreveram, mas produzimos textos para outros estudantes e pesquisadores lerem.

Essa passagem de leitor a produtor de texto, no contexto universitário, gera muita ansiedade nos graduandos. É clara a falta de preparo dos discentes no que diz respeito à escrita dos textos que lhes solicitamos. É nítida também a insatisfação dos professores com os resultados obtidos.

2.1. ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS NO ESTUDO DOS GÊNEROS

Bazerman (2011) afirma que gênero permanece como um termo importante nas artes e na crítica artística. Segundo o autor, a palavra foi trazida, inicialmente, para a língua inglesa para referenciar “um tipo de pintura de cenas rústicas, favorecidas pela academia francesa, para depois se lançar no âmbito da literatura e de outras artes” (BAZERMAN, 2011, p. 24). Bazerman (2011) acrescenta que, embora o termo *gênero* seja, nos estudos atuais, largamente utilizado para a identificação das especificidades de diversos tipos de criações nas mais diversas esferas criativas, o termo ainda traz consigo “o estigma de uma superficialidade formulaica e de um limitado repertório de expressões estilísticas e organizacionais” (BAZERMAN, 2011, p. 25). Isso se pode notar, segundo o autor, se nos atentarmos para o fato de que as produções artísticas consideradas como pertencentes a um determinado gênero, com frequência, têm sua qualidade e seu valor artístico, de certa forma, diminuídos, tendo em vista o surgimento de outras obras mais ricas e criativas, por terem transcendido as limitações do gênero.

Marcuschi (2008) nos adverte de que seria uma ingenuidade histórica pensar que foi nas últimas décadas do século XX que se iniciou o estudo dos gêneros textuais, uma vez que ele já ocorre há vinte e cinco séculos, se considerarmos que Platão iniciou os estudos sistemáticos dos gêneros. Marcuschi (2008) ressalta que o que encontramos hoje é uma nova visão do mesmo tema. Informa-nos o autor que a palavra gênero, na tradição ocidental, foi “especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. Atualmente a expressão gênero já não se vincula apenas à literatura” (MARCUSCHI, 2008, p. 147).

A seguir, apresentamos uma definição de gênero textual, acompanhada de alguns exemplos. Optamos, neste artigo, por registrar a definição proposta por Marcuschi (2008). Além da definição, alguns exemplos dados por esse autor são aqui retomados.

2.2. DEFINIÇÃO DE GÊNERO PARA MARCUSCHI

Para Marcuschi (2008), gênero textual refere-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Marcuschi (2008, p. 155) complementa:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] os gêneros são entidades empíricas em situações enunciativas e se expressam em designações diversas, constituindo um princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Apresentamos, a seguir, a abordagem de Bakhtin (2003), já que esse autor, ao estudar os gêneros do discurso destacando o princípio dialógico dos textos, estabeleceu as bases que fundamentam muitas das abordagens elaboradas a respeito dos gêneros textuais.

2.3. PRINCÍPIOS NORTEADORES NOS ESTUDOS DOS GÊNEROS

Bakhtin (2003) postula que todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, que se efetua na forma de enunciados orais e escritos, os quais, por sua vez, são multiformes, concretos e únicos. O autor destaca que tais enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo, por meio de três elementos, quais sejam: *o conteúdo temático, o estilo da linguagem e a estrutura composicional*.

Fiorin (2008) (2008) registra que esses três aspectos: o conteúdo temático, o estilo e a organização composicional são responsáveis pela construção do todo que constitui o enunciado, o qual é marcado pela especificidade de uma esfera de ação.

Sobre o conteúdo temático, Fiorin (2008) esclarece que não se trata do assunto específico do texto, mas de um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. Assim, exemplifica Fiorin (2008), as cartas de amor apresentam o conteúdo temático das relações amorosas; as aulas privilegiam o ensino de um programa de curso, e as sentenças apresentam como conteúdo temático uma decisão judicial. Quanto à construção composicional, Fiorin (2008) destaca que se trata do modo de organizar o texto, de estruturá-lo. O autor insiste no exemplo da carta, gênero que necessita de uma ancoragem no que diz respeito ao tempo, ao espaço e a uma relação de interlocução, para que os dêiticos utilizados por quem escreve sejam compreendidos. É por essa razão que as cartas devem apresentar a indicação do local, a data em que foi escrita, a identificação de quem escreve e para quem se escreve. Quanto ao estilo, Fiorin (2008) registra que se trata de uma seleção de meios linguísticos: certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais utilizados tendo em vista a imagem que se tem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado. Fiorin (2008, p. 62-63) exemplifica:

Há, assim, um estilo oficial, que usa formas respeitadas, como nos requerimentos, discursos parlamentares, etc.; um estilo objetivo-neutro, em que há uma identificação entre o locutor e seu interlocutor, como nas exposições científicas, em que se usa um jargão marcado por uma “objetividade” e uma “neutralidade”; um estilo familiar, em que se vê o interlocutor fora do âmbito das hierarquias e das convenções sociais, como nas brincadeiras com os amigos, marcadas por uma atitude pessoal e uma formalidade, com relação à linguagem: um estilo íntimo, em que há uma espécie de fusão entre os parceiros da comunicação, como nas cartas de amor, de onde emerge todo um modo de tratamento do domínio daquilo que é mais privado.

Com relação à definição de gêneros, Bakhtin (2003) registra que: “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifo do autor).

Fiorin (2008), ao se referir especificamente a esse conceito proposto por Bakhtin, registra que o termo *relativamente* deve ser destacado, ou seja, é preciso levar em conta a historicidade dos gêneros, isto é, sua mudança, o que, por sua vez, implica não haver nenhuma normatividade nesse conceito. O vocábulo indica ainda uma imprecisão das características e das fronteiras dos gêneros. É o caso, como exemplifica Fiorin (2008) (2008), de uma notícia de jornal do início do século XX e uma de um jornal de hoje, as quais são radicalmente diferentes. Os gêneros, estão, portanto, em constante mudança.

Bakhtin (2003) destaca a importância da distinção entre os gêneros discursivos primários (simples) e os secundários (complexos). A réplica do diálogo cotidiano e as cartas são exemplos de gêneros primários, pois se constroem na comunicação discursiva imediata. Tais gêneros integram os gêneros discursivos secundários, que são predominantemente escritos e surgidos em contextos culturais mais complexos, por exemplo, o romance, as pesquisas científicas, o drama, os grandes gêneros publicísticos, entre outros. Um diálogo ou uma carta, como destaca Bakhtin (2003), podem compor um romance, mas manterão o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, tais gêneros “integram a realidade concreta apenas através do conteúdo do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não na vida cotidiana” (BAKHTIN, 2003, p. 264).

Bakhtin acrescenta que, considerando o seu conjunto, o romance é um enunciado, assim como o são a réplica do diálogo ou uma carta particular. Para o autor, o romance tem a mesma natureza que esses dois gêneros; contudo, o romance diferencia-se deles por se constituir em um enunciado secundário (complexo).

As reflexões de Bakhtin exerceram grande influência no caráter pragmático dos estudos de gênero em uma perspectiva sociorretórica. A seguir, apresentamos os estudos de Swales (1990) e Motta-Roth (1996), autores que possuem trabalhos que se inserem nessa perspectiva.⁴⁰

2.4. OS GÊNEROS NA PERSPECTIVA SOCIORRETÓRICA

Assumimos, nesta investigação, que a análise de gêneros textuais deve considerar não apenas os aspectos formais que o constituem, mas diversos outros aspectos, especialmente o uso que as pessoas fazem dos gêneros a partir das intenções comunicativas que elas têm. Os gêneros, a nosso ver, textualizam as nossas intenções e têm o poder de concretizá-las. Concebemos, portanto, os gêneros textuais como construtos dinâmicos, como formas de ação.

Foi com base nesses princípios que elegemos para a fundamentação teórica desta investigação a abordagem de autores que constroem suas reflexões sustentadas pela concepção sociorretórica dos gêneros. Para este artigo, com vistas à análise de nosso *corpus*, privilegiamos a abordagem de Swales (1990) e de Motta-Roth (1996).

2.5. O MODELO CARS: CREATING A RESEARCH SPACE

Um trabalho que se destaca no que se refere ao estudo do resumo acadêmico é o de Motta-Roth e Hendges (1996). A abordagem das autoras apresenta um estudo contrastivo em resumos acadêmicos⁴¹ redigidos em português e inglês, com o objetivo de verificar a consistência retórica de uma língua para outra. Essa categoria de análise diz respeito ao aparecimento ou não de movimentos e suas respectivas partes que o compõem nos diversos resumos acadêmicos analisados. As autoras retomam o modelo de Swales (1990) e o adaptam para os estudos do resumo acadêmico. O quadro 1 apresenta os modelos de Swales (1990) e de Motta-Roth e Hendges (1996).

Quadro 1 – Modelo 1 de análise de resumo segundo Swales, adaptado por Motta-Roth e Hendges

MOVIMENTO 1 – ESTABELECE O TERRITÓRIO
Passo 1 – Estabelecer a importância da pesquisa e/ou
Passo 2 – Fazer generalizações e/ou
Passo 3 – Revisar a literatura
MOVIMENTO 2 – ESTABELECE UM NICHU
Passo 1A – Contra-argumentar ou
Passo 1B – Indicar lacunas no conhecimento estabelecido ou
Passo 1C – Provocar questionamentos ou
Passo 1D – Continuar a tradição
MOVIMENTO 3 – OCUPAR O NICHU
Passo 1A – Delinear os objetivos ou
Passo 1B – Apresentar a pesquisa
Passo 2 – Apresentar os principais resultados
Passo 3 – Indicar a estrutura do artigo

Fonte: Swales (1990, p. 141 apud MOTTA-ROTH; HENDGES, 1996, p. 59)

Quanto ao modelo de Swales (1990), Motta-Roth e Hendges (1996) destacam que se trata de uma reelaboração do modelo anterior de Swales (1981). As autoras registram ainda que a preocupação central de Swales não era especificamente o resumo acadêmico, mas as introduções dos artigos (AC). Tal modelo também é chamado de CARS (Creating A Research Space), ou (Criando um Espaço de Pesquisa). Elas veem esse modelo como uma elaboração também aplicável a outros gêneros usados na academia, tal como o resumo acadêmico. Motta-Roth e Hendges (1996, p. 60) registram que, fundamentalmente,

⁴⁰ Os estudos de Miller (2012 [1984]) expõem também a influência da retórica aristotélica na perspectiva sociorretórica do estudo dos gêneros textuais.

⁴¹ Em seu artigo, Motta-Roth e Hendges (1996) referem-se ao resumo acadêmico como *abstract*, tanto para os resumos em português como para os resumos em inglês.

[...] o modelo CARS representa esquematicamente o tipo de informação usada pelo autor do artigo para inserir seu estudo na área de conhecimento, para achar uma lacuna no conhecimento atual na área e para oferecer seu trabalho como possível solução para preencher a lacuna.

Motta-Roth e Hendges (1996) deixam claro que cada movimento pode incluir vários passos, elementos mais específicos que se combinam para construir a informação de um movimento. As autoras definem o movimento como:

[...] um bloco de texto que pode se estender por mais de uma sentença, que realiza uma função comunicativa específica e que, juntamente com outros movimentos, constitui a totalidade da estrutura informacional que deve estar presente no texto para que esse possa ser reconhecido como um exemplar de um dado gênero do discurso (MOTTA-ROTH; HENDGES, 1996, p. 60).

Posteriormente à análise do modelo proposto por Swales (1990), e de outro modelo proposto por Santos (1995), Motta-Roth e Hendges (1996) propõem uma adaptação do modelo CARS (Quadro 2).

Quadro 2 – Modelo 2 de análise de resumo adaptado de Santos e do modelo CARS

MOVIMENTO 1 – SITUAR A PESQUISA
Sub-função 1A – Estabelecer interesse profissional no tópico ou
Sub-função 1B – Fazer generalizações no tópico e/ou
Sub-função 2A – Citar pesquisas prévias ou
Sub-função 2B – Estender pesquisa prévias ou
Sub-função 2C – Contra-argumentar pesquisas prévias ou
Sub-função 2D – Indicar lacunas em pesquisas prévias
MOVIMENTO 2 – APRESENTAR A PESQUISA
Sub-função 1A – Indicar as principais características ou
Sub-função 1B – Apresentar os principais objetivos e/ou
Sub-função 2 – Levantar hipóteses
MOVIMENTO 3 – DESCREVER A METODOLOGIA
MOVIMENTO 4 – SUMARIZAR OS RESULTADOS
MOVIMENTO 5 – DISCUTIR A PESQUISA
Sub-função 1 – Elaborar conclusões e/ou
Sub-função 2 – Recomendar futuras aplicações

Fonte: Motta-Roth e Hendges (1996)

Apresentamos a seguir a análise dos movimentos retóricos de 5 resumos acadêmicos, extraídos de revistas especializadas da área de Letras. As análises realizadas se fundamentam no modelo proposto por Motta-Roth e Hendges (1996).

Quadro 3 – Resumo 1: A identidade étnica e linguística do ítalo-brasileiro: sua constituição e reconstrução

Este texto aborda a constituição e a reconstrução da identidade étnica e linguística do ítalo-brasileiro do nordeste do Rio Grande do Sul. A análise é qualitativa e baseia-se em três frases dialetais italianas, representativas de auto atribuições do ítalo-brasileiro, por ele produzidas e usadas alternadamente conforme as diferentes fases do processo social e linguístico. O objetivo principal é o de compreender as manifestações de identidade. Descreve, em linhas amplas, a visão primordialista e aborda princípios teóricos de estudiosos que consideram a identidade como um processo de construção e reconstrução, que envolve os indivíduos durante sua vida e que se transmite através das gerações. A compreensão de sua identidade constitui um tema complexo, mas ela é dada pela análise das mudanças socioculturais e linguísticas havidas na comunidade em foco. A identidade de um indivíduo tem vínculos com suas línguas e com o sentimento de pertença a determinado grupo humano. Deste modo, vê-se a possibilidade de o sujeito ter mais de uma identidade. Brasilidade e italianidade são, aqui, aspectos de um mesmo fenômeno. A identidade, em última instância, não existe a priori, é formada e definida historicamente e é plural.

Fonte: FROSI, 2013

De acordo com o modelo de análise proposto por Motta-Roth e Hendges (1996), o Resumo 1 (Quadro 3) está assim estruturado:

Quadro 4 – Análise do resumo acadêmico 1

MOVIMENTO 2 – APRESENTAR A PESQUISA
Sub-função 1A – Indicar as principais características: “Este texto aborda a constituição e a reconstrução da identidade étnica e linguística do ítalo-brasileiro do nordeste do Rio Grande do Sul.”
MOVIMENTO 3 – DESCREVER A METODOLOGIA
“A análise é qualitativa e baseia-se em três frases dialetais italianas, representativas de autoatribuições do ítalo-brasileiro, por ele produzidas e usadas alternadamente conforme as diferentes fases do processo social e linguístico.”
MOVIMENTO 2 – APRESENTAR A PESQUISA
Sub-função 1B – Apresentar os principais objetivos “O objetivo principal é o de compreender as manifestações de identidade.”
MOVIMENTO 2 – APRESENTAR A PESQUISA
Sub-função 1A – Indicar as principais características “Descreve, em linhas amplas, a visão primordialista e aborda princípios teóricos de estudiosos que consideram a identidade como um processo de construção e reconstrução, que envolve os indivíduos durante sua vida e que se transmite através das gerações.”
MOVIMENTO 4 – SUMARIZAR OS RESULTADOS
“A compreensão de sua identidade constitui um tema complexo, mas ela é dada pela análise das mudanças socioculturais e linguísticas havidas na comunidade em foco. A identidade de um indivíduo tem vínculos com suas línguas e com o sentimento de pertença a determinado grupo humano.”
MOVIMENTO 5 – DISCUTIR A PESQUISA
Sub-função 1 – Elaborar conclusões “Deste modo, vê-se a possibilidade de o sujeito ter mais de uma identidade. Brasilidade e italianidade são, aqui, aspectos de um mesmo fenômeno. A identidade, em última instância, não existe a priori, é formada e definida historicamente e é plural.”

Fonte: Análise realizada pelo autor com base no modelo de Motta-Roth e Hendges (1996)

É importante notar que os movimentos presentes no resumo acadêmico 1 não se encontram na sequência exata do modelo de Motta-Roth e Hendges (1996), o que não implica a descaracterização do gênero; em vez disso, reforça-se a ideia de que os movimentos e suas respectivas sub-funções podem acontecer em ordens não lineares, bem como podem aparecer e reaparecer ao longo do texto.

Reforçamos que, nesse resumo acadêmico, não localizamos o movimento 1 (Situar a pesquisa), o que pode sugerir a não obrigatoriedade desse movimento.

Quadro 5 – Resumo 2: O lugar de ocupação do sujeito nas peças publicitárias

Partindo dos conceitos de enunciação postulados por Benveniste (1989), Ducrot (1987, 2002) e Guimarães (1989; 1995; 1996 e 2002), associados aos estudos de Dias (2002), entre outros; procuramos evidenciar os lugares de ocupação do sujeito e recortamos um exemplário de ocorrências extraídas de anúncios publicitários veiculados em fontes diversas. Por meio dos dados analisados, verificamos o caráter multifacetado que a língua pode apresentar, não fazendo sentido porfiar por uma formulação exata, estrita e restritiva de uma só possibilidade de análise, o que não caracteriza a abordagem como falha, ou imprecisa. Nessa direção, concluímos que o estudo da linguagem, do ponto de vista de uma sintaxe de bases enunciativas, contempla o uso relativo a tempo, espaço e sujeito da enunciação e a consideração de que enunciar é um ato singular de utilização da língua e como tal deve ser analisado.

Fonte: NEPOMUCENO, 2011

Analisando o Resumo 2 (Quadro 5), este está assim estruturado:

Quadro 6 – Análise do resumo acadêmico 2

MOVIMENTO 1 – SITUAR A PESQUISA
Sub-função 2B – Estender pesquisas prévias “Partindo dos conceitos de enunciação postulados por Benveniste (1989), Ducrot (1987, 2002) e Guimarães (1989; 1995; 1996 e 2002), associados aos estudos de Dias (2002), entre outros”
MOVIMENTO 2 – APRESENTAR A PESQUISA
Sub-função 1B - Apresentar os principais objetivos “procuramos evidenciar os lugares de ocupação do sujeito”
MOVIMENTO 3 – DESCREVER A METODOLOGIA
“e recortamos um exemplário de ocorrências extraídas de anúncios publicitários veiculados em fontes diversas”
MOVIMENTO 4 – SUMARIZAR OS RESULTADOS
“Por meio dos dados analisados, verificamos o caráter multifacetado que a língua pode apresentar, não fazendo sentido porfiar por uma formulação exata, estrita e restritiva de uma só possibilidade de análise, o que não caracteriza a abordagem como falha, ou imprecisa.”
MOVIMENTO 5 – DISCUTIR A PESQUISA
Sub-função 1 – Elaborar conclusões “Nessa direção, concluímos que o estudo da linguagem, do ponto de vista de uma sintaxe de bases enunciativas, contempla o uso relativo a tempo, espaço e sujeito da enunciação e a consideração de que enunciar é um ato singular de utilização da língua e como tal deve ser analisado.”

Fonte: Análise realizada pelo autor com base no modelo de Motta-Roth e Hendges (1996)

Neste resumo acadêmico, todos os movimentos se fizeram presentes e seguiram uma sequência linear, considerando o modelo em aplicação. Notamos, também, que os movimentos são iniciados por lexemas explícitos: “procuramos evidenciar” (objetivo); “Por meio dos dados analisados, verificamos” (sumarização dos resultados); “Nessa direção, concluímos” (conclusão). Destacamos que essas expressões utilizadas pelas autoras, embora não sejam obrigatórias, orientam o leitor do resumo no que diz respeito ao conteúdo do artigo a ser lido, ou seja, a compreensão global do texto é favorecida pelas marcas linguísticas utilizadas pelas produtoras do resumo.

Quadro 7 – Resumo 3: Inovação científica em estudos medievais: descobrindo os sons do português arcaico

No contexto do embate entre as várias possibilidades de compreensão do termo “inovação” na área de Linguística, o objetivo deste trabalho é explorar a compreensão desse termo com relação à adoção de novas metodologias, baseada na análise de um caso específico, o do grupo de pesquisa Fonologia do Português: Arcaico & Brasileiro, que investiga a fonologia de um período passado do português do qual não restam mais falantes nativos vivos.

Fonte: MASSINI-CAGLIARI, 2013

O Resumo 3 (Quadro 7) está assim estruturado:

Quadro 8 – Análise do resumo acadêmico 3

MOVIMENTO 1 – SITUAR A PESQUISA
Sub-função 1B – Fazer generalizações no tópico “No contexto do embate entre as várias possibilidades de compreensão do termo “inovação” na área de Linguística”
MOVIMENTO 2 – APRESENTAR A PESQUISA
Sub-função 1B – Apresentar os principais objetivos “o objetivo deste trabalho é explorar a compreensão desse termo com relação à adoção de novas metodologias”
MOVIMENTO 3 – METODOLOGIA
“baseada na análise de um caso específico, o do grupo de pesquisa Fonologia do Português: Arcaico & Brasileiro, que investiga a fonologia de um período passado do português do qual não restam mais falantes nativos vivos”

Fonte: Análise realizada pelo autor com base no modelo de Motta-Roth e Hendges (1996)

Neste abstract, há somente 3 movimentos. Faltam os movimentos 4 e 5, o que sugere que esses elementos não sejam obrigatórios na escrita do abstract.

Quadro 9 – Resumo 4: Da oralidade à escrita: algumas impressões sobre a concepção de palavras em crianças do segundo ano do Ensino Fundamental

No presente texto discutimos como palavras polissêmicas e homônimas são acessadas e qual o papel do contexto durante a etapa de acesso. Trabalhos clássicos como Swinney (1979) e Tanenhaus et al. (1979) defendem a hipótese do acesso múltiplo, para a qual o contexto age apenas tardiamente no acesso lexical de palavras ambíguas. Já Tabossi e Zardon (1993) e Simpson (1994) defendem a hipótese do acesso seletivo, segundo a qual apenas o sentido especificado pelo contexto é acessado na leitura de uma palavra ambígua. Para verificar a validade dessas hipóteses no acesso a palavras polissêmicas e homônimas realizamos três experimentos de cross-modal priming. Os resultados corroboram a hipótese do acesso múltiplo. No que concerne à relação entre polissemia e homonímia, nossos achados fornecem evidências para a hipótese de que palavras polissêmicas e homônimas são acessadas da mesma forma, mesmo que haja mais sentidos diacronicamente associados às polissemias.

Fonte: BARBOSA, GUIMARÃES, 2013

O Resumo 4 (Quadro 9) está assim estruturado:

Quadro 10 – Análise do resumo acadêmico 4

MOVIMENTO 2 – APRESENTAR A PESQUISA
Sub-função 1B – Apresentar os principais objetivos “No presente texto discutimos como palavras polissêmicas e homônimas são acessadas e qual o papel do contexto durante a etapa de acesso.”
MOVIMENTO 1 – SITUAR A PESQUISA
Sub-função 2A – Citar pesquisas prévias “Trabalhos clássicos como Swinney (1979) e Tanenhaus et al. (1979) defendem a hipótese do acesso múltiplo, para a qual o contexto age apenas tardiamente no acesso lexical de palavras ambíguas. Já Tabossi e Zardon (1993) e Simpson (1994) defendem a hipótese do acesso seletivo, segundo a qual apenas o sentido especificado pelo contexto é acessado na leitura de uma palavra ambígua.”
MOVIMENTO 3 – DESCREVER A METODOLOGIA
“Para verificar a validade dessas hipóteses no acesso a palavras polissêmicas e homônimas realizamos três experimentos de cross-modal priming.”
MOVIMENTO 4 – SUMARIZAR OS RESULTADOS
“Os resultados corroboram a hipótese do acesso múltiplo. No que concerne à relação entre polissemia e homonímia, nossos achados fornecem evidências para a hipótese de que palavras polissêmicas e homônimas são acessadas da mesma forma, mesmo que haja mais sentidos diacronicamente associados às polissemias.”

Fonte: Análise realizada pelo autor com base no modelo de Motta-Roth e Hedges (1996)

As autoras iniciam o resumo acadêmico com uma pergunta indireta: “[...] como palavras polissêmicas e homônimas são acessadas e qual o papel do contexto durante a etapa de acesso”. Entendemos que essa pergunta pode ser vista como o problema da pesquisa que corresponde também ao objetivo da investigação. Há também uma sub-função (Sub-função 2A) que aparece pela 1ª vez nos cinco resumos acadêmicos analisados, o que nos leva a crer que tal função não seja obrigatória na elaboração do abstract.

Quadro 11 – Resumo 5: Espaço e espacialidade na produção escrita escolar: a reflexão linguístico-discursiva no ensino da escrita

Este trabalho investiga a produção do espaço (aspecto pragmático-enunciativo) e das espacialidades (aspecto histórico-discursivo) num conjunto de textos de pré-universitários em situação de avaliação (exame vestibular). Partindo dos resultados obtidos no estudo da construção do tempo e da(s) temporalidade(s) nesse mesmo conjunto de textos, são estudadas as referências espaciais marcadas por recursos linguísticos. Esses recursos linguísticos, apreendidos com base na organização do texto e considerados como produto do trabalho do escrevente com a linguagem, vêm delimitados, de modo voluntário ou involuntário, em certos fragmentos de texto. A noção de texto que sustenta essa análise baseia-se na consideração de que o texto é um repositório de marcas históricas da relação sujeito/linguagem (por exemplo, aquelas relacionadas às práticas letradas e orais), que, da perspectiva discursiva, podem ser registradas ou pela presença efetiva ou por omissões e ausências significativas. Na análise, de cunho qualitativo, são consideradas as noções de *letramento acadêmico* (LEA; STREET, 2006), de *aspectos ocultos do letramento* (STREET, 2009) e de *presumido social* (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926: s/d) como modos de associar a perspectiva etnográfica à perspectiva discursiva. O objetivo é que os resultados contribuam para a reinterpretação das práticas de escrita enfatizadas na escola de modo a, também, contribuir para a reflexão linguístico-discursiva no ensino da escrita nos vários níveis de ensino.

Fonte: CORRÊA, 2012

Ao realizar a análise do Resumo 5 (Quadro 11), seguindo o modelo proposto para fundamentação, a estruturação deste se encontra de acordo com o quadro 12:

Quadro 12 – Análise do resumo acadêmico 5	
MOVIMENTO 2 – APRESENTAR A PESQUISA	
Sub-movimento 1A – Indicar as principais características	“Este trabalho investiga a produção do espaço e das espacialidades”
MOVIMENTO 1 – SITUAR A PESQUISA	
“(aspecto pragmático-enunciativo) ... (aspecto histórico-discursivo)”	
MOVIMENTO 3 – DESCREVER A METODOLOGIA	
“num conjunto de textos de pré-universitários em situação de avaliação (exame vestibular)”	
MOVIMENTO 4 – SUMARIZAR OS RESULTADOS	
“Esses recursos linguísticos, apreendidos com base na organização do texto e considerados como produto do trabalho do escrevente com a linguagem, vêm delimitados, de modo voluntário ou involuntário, em certos fragmentos de texto”	
MOVIMENTO 1 – SITUAR A PESQUISA	
Sub-função 1C – Estender pesquisas prévias	“A noção de texto que sustenta essa análise baseia-se na consideração de que o texto é um repositório de marcas históricas da relação sujeito/linguagem (por exemplo, aquelas relacionadas às práticas letradas e orais), que, da perspectiva discursiva, podem ser registradas ou pela presença efetiva ou por omissões e ausências significativas.”
MOVIMENTO 3 – DESCREVER A METODOLOGIA	
“Na análise, de cunho qualitativo,”	
MOVIMENTO 1 – SITUAR A PESQUISA	
“são consideradas as noções de <i>letramento acadêmico</i> (LEA; STREET, 2006), de <i>aspectos ocultos do letramento</i> (STREET, 2009) e de <i>presumido social</i> (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926: s/d) como modos de associar a perspectiva etnográfica à perspectiva discursiva.”	
MOVIMENTO 5 – DISCUTIR A PESQUISA	
Sub-movimento 2 – Recomendar futuras aplicações	“O objetivo é que os resultados contribuam para a reinterpretação das práticas de escrita enfatizadas na escola de modo a, também, contribuir para a reflexão linguístico-discursiva no ensino da escrita nos vários níveis de ensino.”

Fonte: Análise realizada pelo autor com base no modelo de Motta-Roth e Hedges (1996)

De forma intercalada, todos os movimentos estão presentes neste resumo acadêmico. Destacamos que, em uma mesma sentença, pode haver mais de um movimento, como se pode observar na análise realizada. Outro ponto que merece ser destacado é que, embora o autor tenha utilizado a expressão: “O objetivo” (último período), na prática, o que ele registrou foram possibilidades de aplicações futuras a partir da investigação realizada por elas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises que fizemos neste capítulo, bem como as constantes dos anexos, ampliam a compreensão a respeito do conteúdo esperado na elaboração do gênero resumo acadêmico. É importante notar que algumas partes, como os MOVIMENTOS 1 (SITUAR A PESQUISA); 4 (SUMARIZAR OS RESULTADOS); e 5 (DISCUTIR A PESQUISA), não aparecem em todos os abstracts, o que nos leva a formular a hipótese de que, devido à oscilação de sua presença, não sejam obrigatórios. O mesmo não acontece com os MOVIMENTOS 2 (APRESENTAR A PESQUISA) e 3 (DESCREVER A METODOLOGIA), que sempre estão presentes.

Outro ponto a ser destacado é que a ordem dos movimentos não é rígida. Eles podem estar “diluídos” no resumo, o que implica a repetição de alguns movimentos, em que um complementa o outro.

As análises que fizemos aqui podem, a nosso ver, contribuir para o ensino desse gênero nos cursos de graduação. Vale destacar as considerações de Schneuwly e Dolz (2004), autores que argumentam que toda inserção de um gênero na escola está relacionada a objetivos específicos de aprendizagem, quais sejam os de conhecer melhor o gênero para melhor interpretá-lo e apreciá-lo e para melhor produzi-lo, seja na escola ou fora dela. É preciso levar em conta que o gênero sofre um desdobramento e passa a ser um gênero a aprender, embora ainda permaneça um gênero para comunicar.

Vale ressaltar que as preocupações de Schneuwly e Dolz (2004), embora se refiram ao sistema de ensino francês, mais especificamente ao ensino básico, podem, certamente, ser extensivas ao ensino superior brasileiro. É sabido que o gênero resumo é solicitado em larga escala por professores de diversas disciplinas em muitos cursos superiores; há, contudo, uma grande necessidade de proporcionar aos graduandos experiências de aprendizado mais significativas para que eles possam transitar com mais eficácia no que se refere à escrita de resumos acadêmicos. Nesse sentido, o estudo do gênero resumo acadêmico em uma perspectiva sociorretórica se constitui em um caminho para um ensino mais eficaz no que diz respeito à escrita desse gênero.

REFERÊNCIAS

- [1] BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- [2] BARBOSA, V. R.; GUIMARÃES, S. R. K. Da oralidade à escrita: algumas impressões sobre a concepção de palavras em crianças do segundo ano do Ensino Fundamental. Letras de Hoje, Porto Alegre, v.48, n.1, p.74, jan./mar. 2013, ISSN 1984-7726. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/ojs/index.php/fale/article/view/12061>>. Acesso em: 18 dez. 2014.
- [3] BAZERMAN, C. Gênero, agência e escrita. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- [4] CASTELLÓ, M. El proceso de composición de textos académicos. In: Castelló, M. (Coord.) Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Barcelona: GRAÓ, 2010.
- [5] CORRÊA, M. L. G. Espaço e espacialidade na produção escrita escolar: a reflexão linguístico-discursiva no ensino da escrita. Scripta. v.16, n.30, 2012, ISSN 1516-4039.
- [6] FIORIN, J. L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2008.
- [7] FROSI, V. M. A identidade étnica e linguística do ítalo-brasileiro: sua constituição e reconstrução. Revista SIGNUM: Estudos da linguagem. v.16, n.2, 2013, ISSN 2237 – 4876. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/14049>>. Acesso em: 16 dez. 2014.
- [8] MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- [9] MASSINI-CAGLIARI, G. Inovação científica em estudos medievais: descobrindo os sons do português arcaico. Revista Anpoll, vol. 1, n.34, 2013, ISSN 1982-7830. Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/664>>. Acesso em: 18 dez. 2014.
- [10] MILLER, C. R. Gênero como ação social. Tradução de Judith Hoffnagel. In: DIONÍSIO, A. P.; Hoffnagel, J. (Orgs.). Gênero textual, agência e tecnologia. Recife: Editora Universitária da UFPE, p. 21-41, 2012. (Texto original: Genre as social action. Quarterly Journal of Speech, p. 151-167, may, 1984).
- [11] MOTTA-ROTH, D.; Hendges, G. R. Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (*abstracts*) em economia, linguística e química. Revista do Centro de Artes e Letras. Santa Maria: UFSM. v.18 (1-2), jan/dez. 1996.
- [12] NEPOMUCENO, A. R.; Muniz, M. I. A. O lugar de ocupação do sujeito em peças publicitárias. In: Revista Signótica. v.23. n.2. 2011, ISSN 2316-3690. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/17524>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

- [13] SANTOS, M. B.. Academic abstracts: a genre analysis. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.
- [14] SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: Rojo, R. & Cordeiro, G. S. (Orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercados das Letras, 2004.
- [15] SWALES, J. M. Aspects of articles introductions. University of Michigan Press, 1981.
- [16] ____ Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Capítulo 25

Educação para a cidadania: Enfrentamentos dos conflitos sociais e ação desafiadora da mulher negra pelos direitos de reconhecimento na sociedade

Jaqueline Rodrigues de Oliveira de Araújo

Ednalva Rodrigues de Oliveira

Resumo: A presente pesquisa apresenta uma análise a partir do contexto histórico da situação da mulher negra no período escravista, e a emergente organização dos movimentos de mulheres negras na década de 70 exigindo participação ativa na vida política, contrapondo-se aos papéis que eram subordinadas e às tarefas domésticas. A partir de então, mudanças políticas vão acontecendo de uma trajetória de luta contra a subordinação, racismo, desigualdade de gênero, mobilização diante da invisibilidade da mulher como cidadã de direitos que não podem ser negados numa sociedade democrática, como também sua inserção no mercado de trabalho e o direito de ir e vir nos espaços sociais. Pretende-se indagar que representatividade tem a mulher negra na sociedade? Pois a mulher negra está associada a um passado histórico escravista, que a desqualifica em relação às mulheres brancas que tem tratamentos diferenciados. Mulheres negras têm unido forças coletivamente na luta pelo “não” contra o racismo e formas de opressão no país. As organizações não governamentais (ONGs), frente à representatividade política das mulheres negras vêm visando seus direitos, valorização entre outros fatores. É visível a atuação do movimento de resistência das mulheres na luta organizada em seminários, grupos culturais, artísticos, literários, partidos políticos, sindicatos, e em organizações religiosas, engajados por uma política antirracista. Partimos do pressuposto que a escola um espaço social e diversificado é fundamental as questões de gênero como prioridade no currículo, assim como refletir no educar para as diferenças respeitando as diversas identidades que fazem parte do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Movimentos sociais, mulher negra, gênero, discriminação, educação

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como justificativa estudar sobre o contexto histórico da mulher, em especial as mulheres negras com trajetórias e conflitos em busca de reconhecimento. A visão construída em nossa sociedade, em relação, aos africanos escravizados historicamente, é que sofreram todos os danos físicos, psicológicos e socioeconômicos de forma passiva e submissa.

Essa visão trouxe efeitos de uma imagem negativa à população negra que se perpetua até os dias atuais como pessoas que tem o seu lugar reservado em funções secundárias, o negro na ausência de visibilidade, lembrado na condição de escravo, e desconhecido.

É importante recontar a história que lutas e resistências são marcos históricos que fizeram parte do povo negro no Brasil e que árduo processo por igualdade e acesso aos diversos setores sociais, são lutas constantes do Movimento negro desde o regime escravista aos dias atuais.

[...] Afinal, já se passaram mais de quatro séculos. Por isso é importante considerar que diante dos limites impostos ao africano escravizados e seus descendentes, os esforços desses sujeitos na luta pela sua libertação representam um sentimento de coragem e indignação diante da escravidão, e não de apatia ou passividade (MUNANGA e GOMES, 2016, p. 69).

Em sua diversidade o Movimento Negro brasileiro tem mostrado o quanto é árdua a experiência dos negros por lutas de reconhecimento, igualdade, cidadania, justiça e respeito. Os autores acrescenta que,

[...] Essa não é uma luta só dos negros, vários outros setores e grupos étnico-raciais têm se destacado como parceiros históricos do povo negro e vivido processos semelhantes de luta. É sempre bom lembrar que a história do negro brasileiro não é algo particular. Ela está inserida na história do Brasil e na construção da identidade de seu povo. (MUNANGA e GOMES, 2016, p.108).

A emergente organização dos movimentos sociais étnicos, raciais, homossexuais, de mulheres entre outros na década de 70 consolidam mudanças políticas de uma trajetória de luta contra o racismo, a desigualdade de gênero, classe social e a discriminação.

A pesquisa tem como finalidade contribuir para a melhoria da condição social da mulher negra através da representatividade nos espaços sociais.

Conceituando gênero vem associado às diferenças sexuais relacionadas entre homens e mulheres, especificamente, às relações sociais que se constrói entre eles, focando na condição da mulher historicamente na condição de trabalhadora do lar, na relação afetiva, sexual e a maternidade, demarcam o espaço que a mulher deve ocupar na sociedade.

[...] à medida que se analisam homens e mulheres como categorias simbólicas, identificam-se as expectativas e os valores que a cultura concreta associa ao fato de ser homem ou ser mulher, o que nos possibilita entender ideologias dos agentes. Portanto não podemos entender a classe, a raça, a desigualdade sem considerar o gênero. (OLIVEIRA, 2006, p.36).

Indagamos por sermos mulheres e negras, que representatividade tem a mulher negra na sociedade brasileira? Pois a mulher negra está associada a um passado humilhante de dominação escravista, rotuladas com estereótipos que a desqualificava em relação às mulheres brancas que tinham e tem tratamentos diferenciados. Um fator crucial que tem gerado impactos na representatividade da mulher é a influência do “belo” que a mídia as indústrias de cosméticos vem exercendo sobre as mulheres, para inserção no mercado de trabalho.

Alvarenga (2007) em seu livro relações de gênero relata que a construção dos padrões atuais de beleza feminina tem interferido de modo decisivo para o aumento do número de mulheres que acabam vítimas de doenças como a anorexia, desejando um padrão estético de magreza com restrição alimentar que vai abaixo do peso dito normal.

Esse processo de desigualdade está associado ao gênero, às características físicas, cor da pele, cabelo, sendo assim, como estão sendo construídas as relações de trabalho na sociedade, que desrespeitam as trabalhadoras domésticas e as expõem a situações de humilhação e dano, são marcas de exclusão social que a mulher negra é violentada física e psicologicamente em seu cotidiano, e quando ocupa uma posição social: professora, advogada, médica, engenheira entre outras funções, ainda assim, são estereotipadas e

sofrem desigualdades sócio econômicas na sociedade comparadas com outras mulheres. Alvarenga vem concordando que,

Nesse contexto de discriminação etnia / gênero, as mulheres negras são as mais afetadas. Além de sofrerem a discriminação de cor e de gênero, também são discriminadas quanto aos locais de trabalho mais que os homens da mesma cor e as mulheres brancas. [...] merecem destaque os movimentos sociais de resistências das mulheres nos últimos anos que, se ainda não deram conta de acabar com as diversas formas de violência e discriminação, têm conseguido desvelar a naturalização das diferenças e alcançado significativos avanços tanto no campo pessoal como no profissional [...] (Alvarenga, 2007, p. 40).

É nesse sentido que julgamos importante, a atuação do movimento de resistência das mulheres na luta organizada em busca de reconhecimento, dignidade e visibilidade, Oliveira (2006) salienta que o ano de 1988 pode ser considerado o ano da grande mobilização das mulheres negras brasileiras em vários Estados, contra a exclusão social e busca de igualdade racial para a mulher negra. A autora ainda acrescenta que:

[...] O movimento trouxe também decisivas contribuições para o processo democrático brasileiro, com inovações importantes no campo das políticas públicas, como a criação dos Conselhos da Condição Feminina – órgão voltado para o desenvolvimento de políticas públicas de promoção e igualdade de gênero e do combate à discriminação das mulheres em geral. (OLIVEIRA, 2006. p.34).

É importante salientar que o Estatuto da Igualdade Racial de 20 de Julho de 2010, é uma das conquistas alcançadas pelo movimento negro que determina a garantia à população negra efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância religiosa.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 5º é assegurado o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna pluralista, sendo o racismo crime inafiançável, a Lei 11.340/ 2006 (Maria da Penha), cumpriu um papel relevante para conter a violência de gênero e assegurar mecanismo de defesa contra qualquer violência à mulher;

Art. 2º Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social.

Atualmente as redes sociais vêm trazendo um panorama espantoso em relação à mulher são ações de violências no âmbito público ou privado, e muitas temem a represália do agressor vivendo sobre o jugo sem denunciá-lo, podendo causar danos físicos, materiais, psicológicos e consequentemente a morte. A Lei nº 13.104 / 2015 vem como mecanismo positivo em defesa das mulheres que diz respeito ao crime envolvendo homicídios, violência doméstica e familiar, motivado pelo gênero. É crítico o cenário de violências contra a mulher, restrita de seus direitos vive sob o jugo do enraizado preconceito da sociedade, estampado em seu corpo as diversas formas de violência, marcado pelo desrespeito e segregação, consequências das desigualdades sociais.

Há um ditado popular que dizia “Em briga de marido e mulher ninguém mete a colher”, sustentou que ninguém deveria intervir ou denunciar os casos de agressões contra as mulheres, o homem se achava no direito de ser o superior, o forte em relação à mulher que era tida como sexo frágil, vivendo sobre o jugo opressor, machista e patriarcal. Constantes lutas dos movimentos sociais, secretarias, programas de saúde, delegacias, com a participação do Estado tem consolidado em avançar mesmo lentamente nas políticas públicas em prol dos direitos das mulheres, entre esses avanços está à implementação da Lei Maria da Penha e do feminicídio.

Contudo, ainda muito tem que se fazer em proteção às mulheres negras, a efetivação de políticas de igualdade racial para que gozem dos direitos que com ardor foram adquiridos, políticas que assegurem acesso à população negra, posições sociais importantes, implementação de medidas que promovam direitos de cidadania, valorização identitária, étnica e cultural no âmbito da sociedade, pois o que se vê é o sofrimento da população negra por perdas e danos, incluindo morte dos filhos e familiares vítimas de

violências raciais, é um cenário de violência física contra o corpo negro, decorrente de um passado sócio histórico.

Destacamos as Ações afirmativas que se constituem políticas de combate ao racismo à discriminação racial visando à reparação de danos sofridos pela população excluída dos direitos e oportunidades tanto no mercado de trabalho como no processo educacional.

A demanda por reparações visa que o estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com o poder de governar e de influir na formulação de política, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminação (BRASIL, MEC, 2013, p. 498).

A implementação dessas ações visa à promoção de igualdade de oportunidades nos espaços antes não ocupados pela população negra, devido o processo de rejeição da sociedade seletiva em que as relações acontecem de forma desigual, garantido então a democracia do ensino, o ingresso e a permanência na educação escolar, bem como o desenvolvimento na vida acadêmica e desempenho para a qualificação profissional.

[...] Nesse sentido, as políticas de ações afirmativas têm como perspectiva a relação entre passado, presente e futuro, pois visam corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por fim a concretização do ideal de efetiva igualdade e a construção de uma sociedade mais democrática para as gerações futuras. Por isso, está no horizonte de qualquer ação afirmativa a remoção de barreiras interpostas aos grupos discriminados, quer sejam elas explícitas ou camufladas a prevenção da ocorrência da discriminação (MUNANGA e GOMES, 2016, p.186).

Abordar a questão do gênero na educação infantil conforme nossas vivências é pensar na formação da criança enquanto sujeito cultural, e desconstruir padrões sociais, onde menino não pode brincar com brinquedos de menina, determinadas cores só pertence às meninas, nos papéis social a figura do menino se sobrepõem em relação às meninas que representam o papel secundário nas brincadeiras, as desigualdades de gênero e racial é visível já na infância, o próprio contexto familiar das crianças inúmeras vezes vem carregado de preconceitos, fortalecendo essas desigualdades, reproduzindo o desrespeito as diferenças que resulta em concepção de infância marcada pelas diversas formas de violência.

As manifestações da discriminação racial na escola conformam um quadro de agressões materiais ou simbólicas, de caráter não apenas físico e/ou moral, mas também psíquico, em termos de sofrimento mental, com consequências ainda não satisfatoriamente diagnosticadas, visto que incidem cotidianamente sobre o alunado negro, alcançando - o já em tenra idade (SILVA, 2002, p.14).

Julga-se primordial abordar questões tais como: racismo, preconceito, discriminação, etnia racial no contexto escolar infantil, pelo fato da menina negra na infância já sofrer risco de ser constrangida e discriminada pela sua cor, pelo cabelo crespo e à proporção que vai tornando-se adolescente a pressão psicológica aumenta se reproduzindo cada vez mais as práticas discriminatórias e preconceituosas, ao se deparar a fase adulta “mulher” traz consigo as marcas estereotipadas, e com o envelhecimento somado ao racismo é mais vivenciado ainda o abandono, as cenas de violência doméstica contra as mulheres negras idosas.

Percebe-se a existência do racismo e do preconceito quando são manifestadas nos espaços públicos e privadas essas práticas diferenciando e trazendo uma imagem negativa do negro de maneira indevida e equivocada. A esse respeito Munanga concorda que,

Ninguém nasce com preconceitos: eles são aprendidos socialmente, no convívio com outras pessoas. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amigos e até na inserção em instituições enquanto profissionais ou atuando em comunidades e movimentos sociais e políticos. Sendo assim,

podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto. As atitudes raciais de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que se convive em um mundo que coloca as pessoas constantemente diante do trato negativo do negro, do índio, da mulher, do homossexual, do velho e do pobre (MUNANGA e GOMES, 2016, p.182).

Desde cedo, é observado o comportamento da criança com intenção de ser considerado “normal” sem fugir das regras impostas na sociedade, todavia, ao apresentar comportamento dito “anormal” essa criança ou adolescente é censurado, intolerado sofrendo risco de violência física, por esta razão, julga-se importante abordar as relações de gênero na educação infantil, questionar os comportamentos pré-determinados pelos adultos na criança, os estereótipos, os preconceitos e discriminações, começar desde cedo ensinando à criança a convivência étnica racial, cultural, religiosa entre outras, desconstruir padrões que geram conflitos, violências e exclusão.

Segundo Oliveira (2006) a criança desenvolve concepções de defesa diante de situações constrangedoras de práticas discriminatórias, para que ela sofra menos e consiga prosseguir na vida e desenvolver uma imagem positiva de si e de seu grupo étnico. A escola como instituição social pode ser considerada um espaço que interfere na construção da identidade da criança podendo valorizar ou estigmatizar.

A LEI 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana nos currículos dos estabelecimentos públicos e particulares de ensino da educação básica, é fruto da luta do movimento negro. Torna-se fundamental ressignificar as práticas pedagógicas, pois as crianças tem que conhecer a história de mulheres e homens que fundaram movimentos de valorização social do negro no Brasil por intermédio da educação, da cultura e da arte que lutaram com compromisso político pela afirmação da identidade negra e da cultura negra enfatizando lutas contra o preconceito e a discriminação, fizeram e fazem histórias de lutas para as futuras gerações, mencionamos: Abdias do Nascimento, Solano Trindade, Aguinaldo Camargo, Grande Otelo, Ruth de Souza, Lea Garcia, Alzira Rufino, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Conceição Evaristo, Haroldo Costa, entre outros.

Situar a escola como espaço das diversas relações sociais, é permitir vivências, conhecimento entre os indivíduos suas histórias e culturas, é promover convivência com a diversidade, afirmar que as diferenças existem e que precisam ser respeitadas, é promover a educação étnico-racial construindo relações de respeito entre os gêneros, implementação de política educacional para a igualdade racial, eliminando, portanto atitudes desiguais, preconceituosas e discriminatórias no contexto educacional.

Partimos do pressuposto que é fundamental um olhar reflexivo sobre as diversas formas de constituir famílias que atualmente eleva um novo conceito na sociedade, de união homoafetiva e a adoção de crianças por casais de mesmo sexo e rever o papel do professor diante desse novo contexto de construção familiar e identitário. Reconhecendo as mudanças atuais no seio da sociedade, observa-se, o indivíduo e a cultura em constante movimento, novas identidades, alterações dos valores humanos seguindo padrões da sociedade contemporânea.

Conforme (HALL, 2014) a questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A identidade está interligada as características, ao comportamento, a fatores culturais e históricos construído socialmente e se modifica de acordo com a visão pessoal do indivíduo.

No que diz respeito às mulheres negras, elas têm o direito de se representar esteticamente nos espaços sociais, desconstruindo estereótipos e afirmando sua identidade. Em conformidade com Gomes (2003), a identidade é uma construção social, histórica, cultural e plural, implica a construção de um grupo ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial sobre si mesmo em relação com o outro. Conforme Gomes:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente ensina o negro, desde muito cedo, que para ser aceito e preciso negar – se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos nos processos de formação de professores sobre a importância da diversidade cultural? Nesse sentido, quando pensamos a

articulação entre educação, cultura e identidade negra, falamos de processos densos, movediços e plurais, construídos de sujeitos sociais e culturais. Processos que estão imersos na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, entre a memória e a história (GOMES, 2003, p.171).

A identidade da mulher negra vem sendo construída com histórias de antepassadas, que deixaram exemplos de uma trajetória de dores, de resistência, desafios e lutas por uma sociedade digna para todos. E essa trajetória perpassa gerações isso nos revela Conceição Evaristo com a poesia “Vozes- Mulheres”, recordando o a linda história de luta das mulheres negras:

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas
alheias debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue e fome
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas
A voz de minha filha recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

Analisando o referido poema “Vozes-Mulheres”, e o árduo contexto histórico da mulher, percebe-se que as mulheres negras fizeram e tem feito conquistas importantes neste entrave: liberdade de expressão, representação, pertencimento, empoderamento, valorização, presença no mercado de trabalho, nas universidades, tem assumido o seu espaço na sociedade em busca de igualdade de oportunidades e de direitos. É importante o empoderamento da mulher negra valorizando seu perfil, representando-se esteticamente nos espaços sociais com seus cabelos, suas roupagens, turbantes e adornos, é uma linguagem expressiva da cultura negra, requerendo o seu direito de representar-se, de visibilidade, respeito e reconhecimento.

É dever do Estado garantir a igualdade de oportunidade para o cidadão sem diferenciar a etnia racial, de acordo com o Estatuto da Igualdade Racial em seu artigo 1º destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

2. REFERENCIAL TEÓRICO – METODOLÓGICO

Realizou - se pesquisas em teses, dissertações, artigos, livros e Google acadêmico. Foram abordadas várias problemáticas sociais em torno do tema pesquisado, dentre eles estão: Movimentos sociais, mulher negra, gênero, discriminação, educação, conflitos e identidade (OLIVEIRA, 2006), Racismo na escola (MUNANGA e GOMES, 2016), Relações de gêneros nos cotidianos escolares (ALVARENGA, 2007), Identidade cultural da pós - modernidade (HALL, 2014).

Para o desenvolvimento utilizou-se o método bibliográfico, com embasamento na pesquisa qualitativa (GIL, 2002), um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo (GOMES, 2003), discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais (SILVA, 2002).

3. CONCLUSÃO

Aceitar a condição da mulher negra como escrava, subordinada ao machismo, vítima de violência física e psicológica, um contexto histórico de relações desiguais que envolvem questões sociais que hoje presenciamos na sociedade: feminicídio, desigualdade social, de gênero, discriminação, preconceito, ausência dos direitos humanos, de políticas públicas, de educação étnico-racial entre outras. O movimento de mulheres negras, o movimento feminista em ação política ecoa seu grito na luta organizada contra a opressão de gênero, pela participação ativa da mulher na sociedade e por uma vida com dignidade. Nessa perspectiva, essa luta segundo Munanga e Gomes (2016), é importantíssima, mas é necessário a efetivação de políticas de combate á discriminação racial e reeducar a sociedade para as diferenças, precisando construir novas mentalidades.

A década de 70 marca a luta iniciada por poucas mulheres e segue-se fortalecendo a cada dia em seminários, grupos culturais, artísticos, literários, partidos políticos, sindicatos, e em organizações religiosas, engajados por uma política antirracista, e de igualdade com possibilidades de representatividade da mulher na sociedade. Abordar a questão gênero na educação é pensar na formação da criança enquanto sujeito de direito, desconstruindo padrões sociais, que vão se reproduzindo nas relações de gênero, e ressignificar o olhar para as novas identidades, e dar liberdade a mulher negra de se sentir no direito de se representar esteticamente nos espaços sociais.

É importante o empoderamento da mulher negra valorizando seu perfil, representando-se com seus cabelos, suas roupagens, turbantes e adornos, é uma linguagem expressiva da mulher, é um ato político de resistência ao racismo e de valorização da estética negra.

REFERÊNCIAS

- [1] ALVARENGA, Elda. Relações de gênero nos cotidianos escolares: a escolarização na manutenção transformação da opressão sexista. Contagem: Santa Clara, 2007.
- [2] BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.
- [3] _____ Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC.SEB, DICEI, 2013.
- [4] _____ Estatuto da Igualdade Racial: Lei nº 12.288, de 20 de Julho de 2010.
- [5] ____, LEI DE Nº 11. 340 DE 07 DE AGOSTO, 2006.
- [6] ____, Lei de nº 13.104 de 09 de Março, 2015.
- [7] ____, Lei de nº 10.639 de 09 de Janeiro de 2003.
- [8] GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002. GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo, Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>. Acesso em: 20 agosto 2017.

- [9] HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- [10] MENDES, Ana Claudia Duarte. Eco e Memória: “Vozes e mulheres”, de Conceição Evaristo. Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos. V.17-A, dez. 2009.
- [11] MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.
- [12] OLIVEIRA, Eliana de. Mulher negra professora e universitária: trajetória, conflitos e identidade. Brasília: Liber livro Editora, 2006.
- [13] OLIVEIRA, Zilma Ramos de. O trabalho do professor na Educação Infantil. São Paulo: Bitura, 2012.
- [14] SILVA JR., Hédio. Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

Capítulo 26

Pensando a educação somática como aliada no cuidado integral de pessoas experienciando dissidências sexuais e de gênero

Lidiane de Melo Drapala

Márcia Cristina Baltazar

Resumo: No período de julho/2017 a julho/2018 foi desenvolvida na Universidade Federal de Sergipe (UFS) campus São Cristóvão a pesquisa PIBIC Voluntária “Pedagogia do Corpo Criador (ou Teatro Somático)” com três subdivisões; aqui, detivemo-nos ao recorte da aplicabilidade no campo da saúde. Assim, a aluna do curso de Teatro licenciatura fez pesquisa bibliográfica e discussões temáticas de modo a angariar compreensões acerca da viabilidade do desenvolvimento de Projeto de Educação Somática para pessoas transexuais, travestis, ou ainda, que se entendessem e/ou vivenciassem (n)as “dissidências de gênero”. Destaca-se a urgente e necessária crescente visibilização da agenda política pela garantia de direito da população já mencionada. Ainda assim, percebe-se escassez ou frágil sistematização de modos de atenção e cuidado à mesma, bem como a fronteira muito próxima dos estudos de gênero e as inumeráveis discussões acerca da performatividade de gênero enquanto construção social em diálogo constante com o(s) fazer(es) artístico(s). Vislumbrou-se campo fértil para o que nomeou-se ao final do referido ciclo de pesquisa: “Técnica Somática para a Saúde - interfaces da Educação Somática com Técnica Klauss Vianna para questões de Saúde Integral e Cidadania para pessoas Trans”. Cumulando reflexões sobre o grande guarda-chuva de técnicas compositoras do campo da educação somática e usando como baliza a Técnica brasileira Klauss Vianna, agruparam-se pistas para o trabalho pedagógico, o manejo terapêutico direto e/ou indireto e a potencialização da autonomia no processo criativo de si mesmas(os).

Palavras-chave: Educação Somática, Teatro, Dissidência de Gênero, Sexualidade, Saúde.

1. INTRODUÇÃO

Na última década, temos sido chacoalhadas(os) com um turbilhão de provocações acerca de questões sobre gênero suas diversas possibilidades de expressões, as ditas dissidências de gênero bem como sobre sexualidade(s) e suas expressões e orientações. Ou mesmo, a inexistência de fluxo de interesse/desejo sexual, como no caso das pessoas assexuais. São diversas as estratégias de provocação e mobilização social, de agrupamentos e organismos/entidades/coletivos que lutam pelas garantias de direitos lgbtqi+⁴². Dos mais complexos aos mais basilares. Como é o caso do direito à vida propriamente dita.

Entidades tais como o *Grupo Gay da Bahia* (GGB, do conhecido pesquisador e militante, o antropólogo Luiz Mott), a *Rede Trans Brasil*, a *Rede ANTRA*, entre tantas outras vieram escancarar uma grande problemática brasileira. Com a formalização em dados de absurdos assassinatos de pessoas lgbs, e, mais especificamente (para nosso estudo) travestis, transexuais, transgêneros no Brasil, temos uma realidade muito dura a encarar.

Assim, demarcam um indicador social da “expectativa de vida” dessa população trans em nossos tempos. Com a catalogação de recortes de jornais e revistas impressas, com as visitas em delegacias de polícias, elencando informes virtuais em diversas redes e mídias sociais ou mesmo as chamadas “mídias alternativas⁴³”, chegou-se ao alarmante anúncio: “a vida travesti e/ou transexual não ultrapassaria os 35 anos”. Exemplo desse trabalho é o “*Dossiê: A geografia dos corpos das Pessoas Trans*” lançado em 2017 em meio virtual pela Rede Trans Brasil.

São assassinatos brutais, com requintes de muita crueldade, suspeitam-se e demonstram-se, inclusive, corpos marcados e trucidados com a produção de diversas técnicas de tortura. É inegável o ato de infringirem muita dor, sofrimento, humilhação social. Algo da ordem das grandes barbáries. Diz-se isso associando mesmo à “história oficial” dos grandes genocídios em nosso planeta.

Tal realidade intriga por várias razões. Iniciamos pela dita inteligência atribuída a nós humanos desenvolvidos em contínuo progresso. Além do cerne moral “do bem” estruturando discursos populares, religiosos, partidários, acadêmicos, e, muito cientificistas.

Aumenta-se sobremaneira o estranhamento quando se ouvem levantamentos, mapeamentos e exercícios de pesquisa denunciando o paradoxal “interesse/desejo” brasileiro em sites da internet com conteúdos pornográficos. Há quem se dedique a testar os tais “*trend topics*” pornô e, se depare com os itens mais buscados: “sexo com travestis”, “sexo com trans” e, por aí em diante.

Registramos aqui o PodCast “Movimento LGBT” realizado em 2017 pelo Centro Acadêmico do curso de Direito da Universidade Federal de Sergipe. Nesse programa, abordaram-se questões acerca das dificuldades no processo da garantia dos direitos das pessoas trans e travestis. E, num dado momento o condutor das entrevistas informou sobre curiosa busca em sites pornográficos. Expôs a constância de uso do produto audiovisual protagonizado por travestis, transexuais, transgêneros como sendo um dos mais buscados nos sites especializados.

Considere-se o meio audiovisual como uma modalidade de registro da experiência num instante. São corpos em destaque, são corpos trans e travestis performando suas expressões de desejo, de gozo, da relação sexual propriamente dita. A primazia da relação visual acionada com esses dispositivos deixando contundentemente marcadas as vidas ali expostas, ainda que num ato forjado para uma dita cena. Ainda assim, como dar conta de tamanhas contradições? Um país que assassina brutalmente um público que ao mesmo tempo lhe chama a atenção em sua intimidade, sua experimentação libidinal. Como lidar com essas realidades? Seriam elas opostas, complementares, simétricas ou assimétricas por oposição?

⁴² Entendemos por aprendermos com o próprio movimento, que a sigla oficializada pela conferência nacional por seus direitos seria LGBT. Todavia, também percebemos no social as diversas provocações ao mesmo fluxo a sua ampliação, no sentido mesmo de abraçar mais “bandeiras, provocando quase que uma contra-hegemonia na própria militância e ativismo.

⁴³ Aqui registramos a ideia de “Mídia alternativa” para os meios de comunicação que fogem da propriedade das grandes oligarquias políticas que se assenhорaram das “concessões” públicas em diversos formatos.

Feito todo esse percurso de implicações, surgem outras questões. O que fazer quando se é profissional atuando em questões de saúde, como é no caso da psicologia? E, quando se insere num curso de licenciatura, em artes, lidando com vertentes mais atuais como ‘presença ampliada’, ‘qualidade de presença’, ‘possibilidades performáticas’?

Jussara Miller em seu “Qual é o corpo que dança?” traz um tópico acerca do “Corpo Presente”. E, logo de início, afirma que “constrói-se o corpo presente por diversas estratégias e procedimentos diferenciados cuja premissa é a escuta do corpo” (MILLER, 2012, p. 49). Intriga-nos, diante dessa possibilidade, a assimilação do suposto paradoxo por parte das pessoas trans e travestis. Como seria estar habitando um corpo, estar produzindo um corpo, estar retroalimentando uma presença que ora é super-objetificada, mortificada ou mesmo assassinada; ora é sua bandeira de ativismo para existir, e, talvez por isso mesmo.

A Técnica Klaus Vianna originou-se nos meios artísticos da dança, do teatro, avançou para expressões vocais, musicalidades, espetáculos musicais. Desde sempre abrangeu as questões da saúde e é classificada como as “técnicas somáticas”, ou a “educação somática” e quiçá, inclusive, se relacionará à noção de “somática (do) social⁴⁴” da estadunidense Jill Green – abordaremos este conceito em pesquisas posteriores.

Voltando à Miller (2012), vê-se toda disponibilidade do universo dos Vianna⁴⁵ em avançar, em se entrecruzar. A autora cita no processo de sistematização da Técnica que “o conhecimento adquirido pelos alunos de áreas tão diversas (*para além dos artistas do corpo, grifo nosso*) serve como material facilitador da percepção da singularidade e da autenticidade inerente ao trabalho aqui proposto” (p.44). Diz ser premissa fundamental a compreensão do ‘corpo em movimento’ independente da função, posto que interessa prioritariamente o ‘humano’ manifestado. E, registra a noção do corpo somático como o elementar no trabalho.

Atualmente, vale destacar, há um movimento macro em vias de sistematizar o guarda-chuva das técnicas envolvidas na “educação somática”. No “9º Seminário Angel Vianna”, ocorrido em 2015 na cidade do Rio de Janeiro, dentre os trabalhos apresentados, selecionamos aqui o “Investigando a somática: história, teorias e possíveis caminhos”. Guilherme Potério dos Santos Hinz, dançarino e pesquisador inicia com sua pesquisa o esboço de uma possível historiografia da Educação Somática. Interessa-nos sobremaneira o registro e o esmero em agrupar diversas influências e percursos até essa compreensão.

Ao fim do trabalho, arrisca traços cartográficos para a produção de algo como um mapa mental dessas convergências. Como adjetivado, há o cuidado em anunciar o que seria uma prática direta ou uma influência tanto quanto a que área anterior se relacionaria, a saber, artes, somática, psicologia, filosofia, educação.

2. LUGAR DE E DA FALA... (UMA) CONSTRUÇÃO DE TERRITÓRIOS SENSÍVEIS (?)

Esta pesquisa toma referências de algumas vivências pessoais das pesquisadoras aqui presentes, relacionando-se, portanto, com um campo híbrido de multireferências, de afetações, de intersecções. Agrega temas, conceitos e debates da Psicologia e os processos de subjetivação, memórias de seus trabalhos com o Sistema de Garantia de Direitos de grupos vulnerabilizados, pesquisas em políticas públicas artísticas, educacionais, de saúde entre outras; além das mais recentes inquietações pelas questões de gênero, pelos direitos lgbtqia+, inclusive trazendo as relações de uma das pesquisadoras em um percursos com atendimento a pessoas trans num projeto-piloto de ambulatório de saúde integral na modalidade portas abertas.

⁴⁴ A teoria social-somática baseia-se nas ideias de escritores como Don Johnson e Elizabeth Behnke, que abordam questões de autoridade corporal e demonstram como nossos corpos são moldados pelas culturas em que vivemos. A partir dessa perspectiva, a cultura ocidental cria o mito de uma separação corpo/mente. No entanto, esta separação não divide simplesmente as nossas mentes dos nossos corpos e favorece a mente em detrimento do corpo. Em vez disso, há uma obsessão ativa com o corpo como uma entidade objetiva e mecânica. Há um foco no corpo, mas como um instrumento mecânico e não como um soma. Através de uma normalização sobre como os corpos deveriam ser e agir, a cultura dominante mantém o controle à medida que as pessoas abandonam sua autoridade corporal. Deveríamos dizer que essa teoria pode ser usada de maneira afirmativa, à medida que as pessoas são capazes de um maior agenciamento, pois o corpo é usado como resistência às normas culturais (GREEN, 2019, nota 3, p. 28).

⁴⁵ A Técnica Klaus Vianna (MILLER, 2012) é uma prática de estudo de consciência corporal para a arte do corpo e educação somática desenvolvida entre diversos artistas pesquisadores que aprofundaram, em várias vertentes, as pesquisas inovadoras de Klaus Vianna, Angel Vianna, Rainer Vianna e Neide Neves.

Ressaltam-se ainda algumas experimentações no campo das artes com vivências em teatro experimental com inspiração no teatro do absurdo, no teatro da vertigem. O encontro das duas também reconheceu interesses comuns no que tange a questões político-afetivas do ser no mundo, expansão das corporeidades por reflexões filosóficas como as da diferença, com linguagens mais pós-modernas culminando nessa experiência de orientação/supervisão em um programa oficial de pesquisa além da abertura de novos horizontes perceptuais no campo da expressão corporal pelo viés da educação somática.

Portanto, habitando a cidade, se afetando com seus caminhos, se atravessando por existências vívidas do que move o cenário político do seu país, do seu território, não haveria como passarem ilesas por esse caos criativo e provocativo. Permitindo-se a fruição com o escrito de Maíra Gerstner também para o “9º Seminário Angel Vianna” em “O corpo como território do sensível – aproximações entre arte, educação e clínica” (2015). Aponta que, “mais do que arte-terapia, o caminho da arte para a clínica revela outras possibilidades para aquilo que na arte se entende por expressão”.

Aqui, permitem-se atravessamentos como produção de caminhos mesmo. Estar vivendo como uma aposta política, como afirmação de si. Estar em trânsito, fazer-se no território do vivido. Gerstner relembra-nos: “território aqui é invenção (...) é conquistado”. Não há como se desfazer apenas das experiências, do cotidiano, do esforço em ocupar a cidade. É nela e é ela que nos constitui também. Bem como somos nós que a fazemos.

Numa corrente ‘transfeminista⁴⁶’ em franco crescimento quantitativo e qualitativo em todo estado brasileiro, pudemos acessar a “Semana da Visibilidade Trans de Aracaju⁴⁷” desde 2015. São já quatro edições acumuladas na capital sergipana. As reflexões acionadas nesses eventos, portanto, encontraram-se com os questionamentos das um pouco mais que três décadas de vida num corpo anunciado feminino.

O feminismo também já havia se manifestado de várias formas nos últimos anos de trabalho e na vida pessoal. As teorias, na verdade, consubstanciaram-se às reflexões cotidianas proporcionando a percepção e compreensão de um corpo questionador. Perceber-se e reconhecer-se mulher é ato político, sim. E, é gesto, ato, compromisso que precisou e precisa se reafirmar corriqueiramente. Analisar as próprias singularidades e, buscar seu lugar no rol das “mulheridades⁴⁸” é um jogo também bastante astuto. Na mesma medida o seriam para o rol de “masculinidades”?

Dá que surgem os entendimentos mais que necessários e urgentes de uma certa militância, quiçá, um ativismo implicado na produção de conhecimento, do conhecimento formal, oficializado por instituições acadêmicas e científicas.

As discussões de “gêneros e (a)sexualidades” seriam intenções de muitos movimentos de mulheres, dos direitos lgbtqi+, de negras e negros, das juventudes, das comunidades e povos tradicionais, quilombolas e indígenas brasileiros. Enfim, as intersecções são valores inalienáveis, urgências irreversíveis. Não se pode abrir mão de destacar, registrar, de afirmar esses lugares, essas origens, essas influências, essa ancestralidade.

Pessoas artistas têm insistido em existir, em sobreviver, e afirmarem-se, inclusive por suas manifestações artísticas, em poéticas contundentes, em fricções estéticas cintilantes, em estardalhaços ético-políticos. Tomaram-nos o fôlego, trouxeram-nos novos ares; reviram e revigoram a nossa cultura. Exemplo dessa qualidade de artista, ou, ativista é a Mc Linn da Quebrada. Mulher trans negra periférica jovem e revolucionária. Ela nos brinda e chama para o fronte afirmando “seu corpo uma campo de batalha”, “*seu corpo uma ocupação* (artística, poética, política)”, seu corpo resistência... insurgência.

⁴⁶ Para saber mais, sugerimos a leitura de “Transfeminismo: teorias e práticas” (2014) uma obra coletiva liderada pela psicóloga Jaqueline Gomes de Jesus.

⁴⁷ Se trata de um evento com duração de alguns dias cujo objetivo mobilizador é, como já anunciado em seu título: visibilizar a existência real, cotidiana, comum das pessoas trans. Ou seja, sair das fantasias de que são seres distantes, guardados em seus armários, que saem à noite para sua função quase hegemônica, da prostituição “compulsória” (como demonstram, inclusive, em conferências desse evento). Deflagrada pela fraterna aliança entre as ONGs “AmoSerTrans*” e “UNIDAS” de Sergipe, e, agregando-se coletivos de movimentos sociais lgbt, coletivos de juventude, grupos profissionais sensíveis a causa, coletivos de professores universitários de áreas diversas entre outras(os) interessadas(os) tem produzido efeitos políticos importantes no estado e para além desse território.

⁴⁸ A utilização desse termo evitando, intencionalmente, oposição masculinidade/feminilidade, se dá na tomada do movimento “blasFêmea” da Mc Linn da Quebrada e toda provocação do ser mulher, do ser fêmea, da transgressão e da manutenção quando oportuna dos signos já convencionados ao universo do feminino. A saber mais e melhor: <https://www.youtube.com/watch?v=ApMrNGJu6Cs&t=26s> e <https://www.youtube.com/watch?v=-50hUUG1Ppo>.

Ou seja, não haveria como desconsiderar as múltiplas dimensões do ser, do ser humano, do ser humanizado. Ser uma pessoa – que pressuporia uma identificação auto ou heterorreferenciada do seu gênero; ter uma origem étnico-racial, que, no caso do Brasil e nossa miscigenação traz um sem número de significados e significantes; ter uma orientação afetivo-sexual; estar numa determinada faixa etária; ter nascido e/ou ter sido criada(o)/educada(o) numa determinada região ou estado do país, ter tido tal ou qual condições de educação e/ou escolarização; gozar de tais ou quais direitos; herdar ou não tais e quais privilégios sócio-econômico-culturais; ter/estar em tal ou qual condição econômica/financeira/aquisitiva; estar num determinado instante de compreensão da sociedade... Enfim, são marcadores que qualificariam o que viveríamos ou não em nossas existências.

As artes, portanto, prescindem dessas compreensões, dessas reflexões. Estaríamos lidando com a delimitação “lugar de fala”. De onde partiríamos para afirmarmos nossas ideias, nossas pretensões, nossas intencionalidades, nossas “conclusões”? Por isso mesmo, tomamos essa crescente repercussão social das lutas pela visibilização das grandes temáticas “transsexualidades”, “transgeneridades”, “travestilidades”. Ou mesmo como alguns grupos e teóricas(os) afirmam “dissidências de gênero”. Posto que, conforme vimos construindo, nesses últimos anos, esse campo nos provoca sobre vários prismas.

Um desses prismas diz respeito às noções de “corpo”, “corporeidades”, “experiências e experimentações corporais”; reafirmamos a aposta central provocada por esse estudo. É bastante curioso o tanto de vieses também possíveis de compreensão e discussão dessa tentativa de recorte. Por exemplo, ao vivenciarmos nosso estar no mundo, estaríamos falando em experiência de performatividade? O que seria, então, performar o gênero no corpo, pelo corpo, corporificar-se?

Correm-se vários riscos, inclusive, a hiper objetificação da pessoa que se insere nesse circuito de afirmação de si e de seu modo de ser ao reduzirmos o conceito à palavra corpo e suas variações. Por isso, aumentamos o cuidado no registro de nossas percepções no que se refere à disputa social afetiva e política desse ser no mundo; disputa do direito a um gênero tantas vezes apontado “pelo social⁴⁹” como “destoando” da noção hegemônica do ser biológico-sexual-moralizado.

A noção de performatividade é ponto caro às artes cênicas. Aliás, durante algum tempo, ela mesma também foi posta como dissidência da hegemônica forma de reconhecer e afirmar as artes cênicas. Muito possivelmente esses descompassos seriam apontados pelas formas normatizadas justo por apontar horizontes mais questionadores do *status quo*, por ousar destacar as múltiplas modalidades “fora da caixinha” que tanto se pretendem limitar, formatar cartesiana e linearmente. Desta feita, o conceito “performance” derivando “performatividade” e brincando ou mesmo ‘ludicizando’ com o “estabelecido” padrão de conhecer e aceitar o mundo, como se este fosse uma experiência posta, dada e limitada, é aqui convocada a jogar conosco algumas possibilidades de vivenciar a corporeidade, o corpo, o lugar afetivo ao qual nos colocamos enquanto pessoas cidadãs nesse mundo-palco de encontros existenciais.

Ser alguém seria uma tarefa pronta e irremediável? Estar definida(o) num gênero seria uma experiência estanque? Haveria algo ou qualidades desse algo que seriam aprendidas, construídas, (re)modeladas? Se sim, quais seriam as ferramentas, meios, estratégias, processos que se afirmariam nessa brincadeira?

Se não, como explicaríamos ou justificaríamos na história da humanidade, mais recente ou mais longínqua, as contínuas transições e deslocamentos nas/das experiências de performatividade de gênero nas experiências e vivências dos ser homem, ser mulher e todos os seus modos em tantas culturas, localidades, temporalidades e nuances dessas?

No que apontamos, fazemos uma menção à provocação no texto estudado no transcórre da nossa pesquisa: “A Desnaturalização da Cisgeneridade: impasses e performatividades” (LEAL e MOSTAZO, 2017). A problematização fora feita de maneira bastante perspicaz e, inclusive, com bastante obviedade. De tão óbvio, não nos percebemos inseridas num problema quase matemático; lembremos do jogo da prova dos nove em séries escolares formais iniciais quando, para verificarmos se uma continha aritmética básica estaria correta, faríamos o caminho reverso à questão inicialmente proposta.

Nessa seara seria: se ao reivindicar-se a transgeneridade – diga-se de passagem, é muito mais o apontar de dedo do social para a pessoa que seria transgressora da norma em larga escala do que seu oposto – a pessoa transgênera transicionaria da imposição, a pessoa dita cisgênera não demandaria qualquer desvio

⁴⁹ O que estamos registrando enquanto social estaria para além do indivíduo, seja seu ambiente familiar, comunitário, escolar, grupos de especialistas em alguma abordagem seja de saúde, das práticas jurídicas, pelo próprio senso comum, ou conjuntura das relações societárias. Das quais pode até ser parte, todavia, em menor escala de interferência ou mesmo produção de norma de regência do convívio.

da norma. E, na “provinha do nove fora”, questiona-se: “toda pessoa cisgênera estaria completamente satisfeita e confortável nesse lugar normatizado associado ao seu corpo biológico-sexual-normatizado pelo “social”? Tal operação não fecha em zero perfeito. Nem todos os homens são os mesmos modelos (de) masculinos tampouco as mulheres sejam os mesmos modelos (de) femininos. Mesmo que as pessoas que estejam alocadas em uma ou outra “categoria: homem / mulher” não tendo, necessariamente, a auto percepção ou consciência objetiva das nuances de “seu grupamento social”, é notório num passar de olho rápido pelos corpos nas vias de relações interpessoais que possamos estar inseridas(os).

Enfim, há de se convir que desde o nascimento até o instante último da vida antecedendo a morte que variamos, que nos tornamos quem podemos ser. Invariavelmente somos múltiplas possibilidades de seres humanos em escalas de masculinidades/feminilidades. Assim o sendo, aprenderíamos a ser quem podemos ser? Como se dariam tais processos?

Enquanto estudante futura docente de teatro, proponho enquanto hipótese esta área de saber como uma forte candidata a colaborar com a formação pessoal em seus múltiplos processos de ensino-aprendizagem humanas e sociais. Inclusive, nos “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Arte”(1998) temos que “*A arte tem um caráter de conhecimento de si, qual seja, o de busca de sentido, criação, inovação para a vida*”. Ou seja, a possibilidade de produzir meios de contato consigo por meio da atividade artística e acessar essas construções simbólicas pode ser um caminho viável para a pesquisa das noções de feminino e masculino e suas variações em performatividade e afirmação dos modos de vida transgêneres.

Retomemos a “educação somática” como grande escola cujas estratégias práticas viabilizariam um contato ao mundo sensível e permeando-se de reflexões filosóficas-epistemológicas acumuladas de maneira vivencial e dinâmica. Daí que a Técnica Klaus Vianna estaria contida em nossa aposta de trabalho com pessoas trans e travestis em busca do sensível em si. E, além da especificidade da técnica, teríamos as referências biográficas dos Vianna como aporte complementar nos sustentando. Jussara Miller, pessoa de grande contribuição para a sistematização, memória, registros diversos e repercussão da Técnica Vianna contribui mais uma vez com a seguinte a reflexão do próprio Klaus a seguir

o que busco, então, é dar um corpo a essas pessoas, porque elas têm coisas a dizer com seu corpo. Por isso não faço qualquer proposta de movimento que não tenham aplicação na vida diária. Quero que o trabalho seja simples e natural. [...]. O que importa é lançar as sementes no corpo de cada um, abrir espaço na mente e nos músculos. E, esperar que as respostas surjam. Ou não. Todo esse trabalho tem qualquer coisa de paradoxal: falo sobre coisas que devem ser sentidas e não pensadas (KLAUSS VIANNA, 1990, p.131-132 apud MILLER, 2007, p.21).

Tudo isso corroborando com nossa proposta metodológica de escrita inauguração de uma reestruturação político-afetiva-intelectual para preparação para ação, bem como com a percepção ideológica de como manejar com a práxis a ser produzida no encontro mesmo com o público-alvo. Inclusive, alinhando o cerne a vivência e metodologia (quicá aposta existencial-filosófica dos Vianna) em constante “transição / transformação / transgressão / trânsito / transmutação”. Angel Vianna coroa nossa menção ao registrar que “gente é como nuvem, sempre se transforma” (2001 apud MILLER, 2007, p. 51).

Portanto, gentes, afeto, intenção, “(...) *técnica, como um corpo, respira e se move. Cabe a uma técnica ser suficientemente madura para poder se adaptar às mudanças, às necessidades do homem (ser humano?, grifo nosso), e nunca ao contrário. A técnica é um “meio”, e não um “fim”* (KLAUSS VIANNA apud MILLER, 2007, p. 52).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante essa pesquisa muitas foram as ocorrências de assassinatos das pessoas a quem dedicamos nossa atenção e interesse em produzirmos um trabalho cuidadoso que una psicologia, teatro, direitos humanos. Muitos foram os ataques sofridos pelas artes e as(os) artistas. Uma certa patrulha hiper moralizante e moralizadora, inclusive no que diz respeito às questões de gêneros e (a)sexualidades que amparam e sustentam a militância e ativismo de grande parte das pessoas trans e travestis. Vide o maldoso ataque a manifestações artísticas em diversos pontos do Brasil associando-as a práticas de pedofilia.

Muitas vezes, inclusive, assustou-nos ver os artistas de modo geral correrem o risco de perderem seus direitos conquistados há exatos quarenta anos. A saber, a regulamentação das profissões de artista e de técnico em espetáculos de diversões, lei federal 6533 de 1978 sendo foco de procedimentos judiciais para

sua invalidação. Ao mesmo tempo, há uma força de resistência, de resiliência muito perspicaz, inclusive, por parte de grupos de pesquisa acadêmicos, de movimentos e coletivos no sentido de produzir formas de organização, de linguagem, modos de vida outros que ressignifiquem o estar no mundo.

Assim parece-nos, sem falsas modéstias, que estamos seguindo um caminho interessante para a construção de saber nas artes que considera a dimensão mais moderna, digamos, de saúde e, que inclui a concepção de que direitos são peças fundamentais na conquista da vida e do viver. Ainda que, não necessariamente sejam fáceis de se conquistar. A Educação Somática contribuiria ainda a esse fluxo de auto conhecimento, de auto reconhecimento, de uma construção de percepção de pertencimento a algo ainda maior que nós mesmas(os).

Construindo o artigo científico pudemos ampliar todas essas noções de uma forma muito inspiradora, motivadora e provocadora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com mais amadurecimento teórico sobre a Técnica Klauss Vianna, compreendendo que ela faz parte de algo maior e, que ela mesma também possui grande dimensão de ser e de aplicabilidade. Com a consolidação dos conhecimentos e reflexões acerca da possibilidade existencial das pessoas trans e travestis e de suas construções ético-políticas enquanto uma grande categoria social. Ficamos com a percepção ainda mais aguçada e com a compreensão de que é um caminho urgente a trilharmos com utilização prática dos conhecimentos acessado e assimilados nesse um ano de pesquisa.

Assim, interessa-nos intensa e ardentemente a continuidade dessas pesquisas, da continuidade da organização desses textos, dessas reflexões, dessa composição de um modo de fazer teatro engajado, implicado no social. Temos muito o que propor, temos muita gente disposta a se experimentar em.

REFERÊNCIAS

- [1] BALTAZAR, Márcia C. (2019) Expressão Corporal: educação somática e política. Revista Repertório. Salvador, ano 21, n. 31, p. 183-198, 2019.1
- [2] BALTAZAR, Márcia C. (2017) Plano de Trabalho: Pedagogia do Corpo Criador (ou Teatro Somático). São Cristóvão: UFS.
- [3] GERSTNER, M. (2015) O corpo como território do sensível – aproximações entre arte, educação e clínica. Retirado em agosto de 2017 do <http://www.escolaangelvianna.com.br/seminario/anais>, homepage.
- [4] GREEN, J. (2015) Social somatic theory: issues and applications in dance pedagogy. Retirado em novembro de 2017 do <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientificaFAPNumero13Artigo04GreenCompleto.pdf>, homepage.
- [5] GREEN, J. (2019). Movendo-se para dentro, para fora, através e além das tensões entre experiência e construção social na teoria somática. Revista Repertório. Salvador, ano 22, n. 32, p. 21-43, 2019.1.
- [6] HINZ, G. P. S. (2015) Investigando a somática: histórias, teorias e possíveis caminhos. Retirado em agosto de 2017 do <http://www.escolaangelvianna.com.br/seminario/anais>, homepage.
- [7] JESUS, Jaqueline Gomes de. Transfeminismo: teorias e práticas. Rio de Janeiro: Metanoia, 2014.
- [8] LEAL, D. & MOTAZO, J. (2017) A desnaturalização da cisgeneridade: impasses e performatividades. Retirado em agosto de 2017 do <http://www.ssexbbox.com/2017/04/17/a-desnaturalizacao-da-cisgeneridade-impasses-e-performatividades/>, homepage.
- [9] MILLER, J. (2007) A escuta do corpo: sistematização da técnica Klauss Vianna. São Paulo: Summus Editorial.
- [10] NOGUEIRA, S. N. B.; AQUINO, T.A.; CABRAL, E.A. Dossiê: A Geografia dos Corpos das Pessoas Trans. Disponível em: <https://issuu.com/redetransbrasil/docs/redetransbrasil_dossier>. Acesso em: 28 Out. 2017.
- [11] PORTA, J. A. & OLIVEIRA, Y. M. (2015) Oficinas de movimento: corpo, clínica e produção de subjetividade. Disponível em: <<http://www.escolaangelvianna.com.br/seminario/anais>>. Acesso em: Ago. 2017
- [12] ROLNIK, S. (?). À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia. Retirado em dezembro de 2017 do <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/homemetica.pdf>, homepage.
- [13] SIMBINE, A. et. al. (2015). Pesquisarcom: efeitos de uma oficina de experimentação corporal com pessoas cegas e com baixa visão. Retirado em agosto de 2017 do <http://www.escolaangelvianna.com.br/seminario/anais>, homepage.

Autares

ADRIANA AMADIO SANTOS

Graduada em Letras – Língua e Literatura Inglesa pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora de inglês e apaixonada, desde a infância, pela profissão e por literatura. Participou, em 2017, de um curso de verão de Literatura Inglesa focado em Shakespeare - oferecido pela Universidade de Oxford no Reino Unido - e ministrado pelo tutor David Maskell. Outras publicações incluem o poema "Eu acredito em uma coisa chamada amor" na antologia poética do Concurso Nacional Novos Poetas (2016), o conto "A Dança da Vitória-Régia" na antologia Folhas Verdes do Clube do Autor da UFAM (2019) e o conto "a mor te a mo" no livro "Sobre Mulheres: As melhores coletâneas de 2020" da editora Inovar (2020).

ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA

Possui graduação em Direito pela Universidade Federal do Paraná. Licenciatura em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mestrado em Gestão de Instituições de Educação Superior pela Universidade Tuiuti do Paraná e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Atualmente é professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. e Professora de cursos de especialização da Universidade Federal do Paraná (PECCA) Tem experiência na área de Educação, com ênfase em história da educação, políticas públicas e formação de professores. É membro integrante do BASIS, como avaliadora institucional, de cursos de graduação e educação a distância. É bolsista Produtividade da Fundação Araucária do Paraná.

ALDICEA CRAVEIRO DE LIMA FERREIRA

Graduada em Pedagogia (1996-1999/UFAM), e em Educação Artística (1991-1995/UFAM). ESPECIALISTA em Psicopedagogia (1997-2000/UFAM) e Gestão Escolar (2010/UFAM). DOUTORA em Psicologia y Ciencias de la Educacion - Universidad de León/Espanha. Trabalhou como professora do Ensino Fundamental, Supervisora de Ensino e, na Formação de professores da Educação Infantil da SEMED-MAO. Professora do Ensino Fundamental e, Supervisora de Ensino do Sistema Socioeducativo pela SEDUC/AM. Professora Voluntária; Professora Colaboradora e Substituta na Faculdade de Educação-FACED da UFAM. Experiências profissionais no campo educacional: Professora do Ensino Superior e Pesquisadora nas áreas: Educação, Educação Inclusiva, Didática, Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Práticas da Pesquisa Pedagógica, Neurociência do Aprendizado, Psicopedagogia, Socioeducação, Transtorno do Desenvolvimento e Aprendizagem, Psicologia e Ciências da Educação, Psicomotricidade, Neurociência do Aprendizado, Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem, Desenho Técnico. Coordenadora de Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão no campo do Ensino Superior.

ALEX CAETANO DE PAIVA

Possui graduação em Ciências Contábeis pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2014). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Ciências Contábeis. Especialização *latu sensu* em Formação Pedagógica do Professor Universitário, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC PR). Participante do Conselho Regional de Contabilidade do Paraná no Programa de Voluntariado da Classe Contábil (PVCC) na área de Educação Financeira. Contador com CRC ativo, atuante em escritório de contabilidade de Curitiba/PR. Docente no Centro Universitário Unidombosco.

ALEXANDRA FERREIRA MARTINS RIBEIRO

Doutoranda e Mestre em Educação, linha de pesquisa História, Memória e Políticas da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC/PR. Bolsista CAPES. Licenciada em História, Bacharel em Administração de Empresas, pela PUC/PR. Possui especialização em MBA em Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria, concedida por meio do Instituto Superior de Administração e Economia Fundação Getúlio Vargas, FGV/ISAE.

BRUNA FINARDI

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

CARLA CAROLINE MELGUEIRA DA SILVA

Licenciada em Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM-2019); Atualmente é Professora Concursada da Secretaria de Estado de Educação e Desporto - SEDUC/AM, lotada na Escola Estadual Professor Francisco das Chagas de Souza Albuquerque (2020-atualmente). É acadêmica do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (IFAM/UFAM) - Polo 04 e acadêmica da Especialização em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS - EAD) - Centro Universitário Leonardo da Vinci, UNIASSELVI.

CLAUDIANA APARECIDA LEAL DE ARAUJO

Graduada em Ciências Contábeis (2008) e Mestre em Desenvolvimento Social (2014) pela Universidade Estadual de Montes Claros. Atua na Docência nos cursos de graduação em Ciências Contábeis e Tecnólogo Gestão Pública.

CRISTIANE ANDRADE FERNANDES

Pedagoga pela Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC. Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/PPGEduC/UNEB/Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional GEPALE/BAHIA/UNEB. Coordena o Núcleo de Educação Popular: diálogos freireanos-Ilhéus-Bahia. Áreas de atuação. Arte e Educação Popular, Avaliação, Didática, Educação Etnicorraciais, Estágio Supervisionado. Atualmente desenvolve a Formação Continuada com Professores da Educação Básica do Ensino Fundamental dos Anos Finais na Secretaria de Educação do Município de Ilhéus-Bahia.

DANIEL MALLMANN VALLERIUS

Licenciado e Mestre em Geografia pela UFRGS. Doutor em Geografia pela UFG com estágio doutoral na Universidad de Sevilla (ESP). Professor da área de Ensino de Geografia da Universidade Federal do Tocantins. Membro do LEGEO (UFT) e NEPEG (UFG).

DEBORAH MARQUES PEREIRA CLEMENTE

Doutoranda em Direito Civil pela Universidad Buenos Aires (UBA), Mestre em Desenvolvimento Social (UNIMONTES), Graduada em Direito (FASA). Atualmente é Coordenadora de Pesquisa do Centro Universitário FG (UniFG), onde também coordena a Pós-Graduação Lato Sensu em Direito. É Coordenadora do Observatório UniFG do Semiárido Nordeste e Líder do Núcleo de Pesquisa em Direito à Cidade (Observatório - DGP/CNPq). Integrante do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo e de Direito da UniFG. Avaliadora da Revista de Direito da Cidade da UERJ e da Revista Especializada de Direito Civil - IJ.

EDNALVA RODRIGUES DE OLIVEIRA

Licenciatura em Pedagogia e mestranda em Literatura Africana e Afro - Brasileira pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atualmente realiza estudos sobre infâncias, educação infantil, cultura africana e afro - brasileira. É professora da educação infantil nos municípios da Serra e Vila - Velha no Espírito Santo (ES).

EDUARDA MARIA SCHNEIDER

Doutora em Educação Para a Ciência e o Ensino de Matemática pela Universidade Estadual de Maringá e Colaboradora/pesquisadora do grupo de pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

ELIANE KUSTER

Doutoranda e Mestre em Educação, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR. Graduação em Pedagogia, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR. Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva, pelo Centro Universitário Internacional, UNINTER. Especialização em Psicopedagogia, pelo Centro Universitário Curitiba, UNICURITIBA. Atualmente é Diretora do Centro Municipal de Educação Infantil Professora Ivone Nester Ravaglio. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas.

ELIFAZ PEREIRA ANUNCIÇÃO

Doutorando em Ciências da Educação - UAA Assunção Paraguai. Mestre em Contabilidade - FUCEPE - Vitória do Espírito Santo Pós Graduação em Gestão Empresarial - FCCJ - Jequié - Bahia. Graduação em Ciências Contábeis - FCCJ - Jequié - Bahia. Professor na Faculdade de Ilhéus - Bahia. Sócio Fundador da A Parceria Consult Ltda

ELY ROBERTO DE SOUZA PEREIRA

Formado pela USP e Pós-Graduação em Gestão de Pessoas e EaD. Há 20 anos em empresas nacionais e multinacionais. Professor universitário no Centro Universitário FMU.

ERIKA CRISTINA LIMA DA SILVA SANTIAGO

Professora de Educação Física pela UFPE/CAV; Pós-Graduada em Neuropedagogia com Ênfase em Inclusão Escolar. Membro do PIBID, em escolas da rede estadual e integral de Vitória de Santo Antão, entre 2015 e 2017; Grupo de Pesquisa em Sociologia do Esporte (UFPE) em 2016; Membro do Coletivo de Estudos e Pesquisas Outras Pedagogias e Coordenadora do Projeto Conversas de Negro (ambas independentes, com sede na Sala Onjó Pindorama) em Vitória de Santo Antão entre 2017 e 2018.

FRANCISCO ERIC VALE DE SOUSA

Licenciado em Educação Física pela Faculdade de Educação São Francisco - FAESF. Mestre em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília - UCB. Doutorando em Memória Social e Bens Culturais pela Universidade La Salle - UniLasalle. Professor de Educação Física no Instituto Federal do Maranhão - IFMA campus Presidente Dutra. Professor do Curso de Educação Física e Coordenador de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da Faculdade de Educação São Francisco - FAESF.

GENYLTON ODILON REGO DA ROCHA

Graduado em Geografia (Bacharelado e Licenciatura) e Pedagogia (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e Doutor em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (2001). Realizou estágio de pós-doutoramento no Institut National de Recherche Pédagogique da França (INRP), desenvolvendo atividades de pesquisa no Service d'Histoire de l'Education, no período de novembro de 2006 à dezembro de 2007. Professor Titular da Universidade Federal do Pará, exercendo atividades no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (Mestrado) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Doutorado) . É Diretor Geral do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA; Secretário Regional da SBPC (Biênio 2017-2019 e 2019-2021); Sócio do Instituto Histórico e

Geográfico do Pará (IHGP); membro da Comissão Justiça e Paz (CNBB Norte II); e Tutor do Grupo PET Interdisciplinar Conexões de Saberes.

GILBERTO FERREIRA DA SILVA

Possui graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Santa Maria (1989), mestrado (1997) e doutorado(2001) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realizou estágio de Pós-doutorado na Universidade de Barcelona (UB) (2009/2010). Atualmente faz parte do corpo de pareceristas: - Mouseion Revista Eletrônica, - Diálogo (Canoas) (1519-3640), Educação & Realidade (UFRGS). Foi editor-chefe da Revista Educação, Ciência e Cultura de 2007 a 2014. É Editor Adjunto desde 2017 da Revista Educação, Ciência e Cultura (Unilasalle/Canoas). Foi Coordenador da Pesquisa de 1999 à 2001, responsável pela estruturação da Política Institucional de Pesquisa (Unilasalle). Atuou na Equipe de Avaliação Institucional do Unilasalle no período de 2002 a 2007, contribuindo na criação do Programa de Avaliação Institucional (PAIC). Atuou como responsável pela criação do Mestrado Acadêmico em Educação, coordenando o grupo de trabalho no período de 2003 a 2006. Membro do Comitê Assessor (Educação/Psicologia) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS - 2012-2016). Consultor de periódicos Nacionais e Internacionais. Consultor de Editoras na avaliação de obras. Pesquisador, Bolsista e Consultor Ad Hoc do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professor do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle/Canoas. Coordenador da Linha de Pesquisa: Formação de Professores, teorias e práticas educativas. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação intercultural (GPEI). Faz parte da Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales (SOLEI) com sede na Colômbia, Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa (AMIE/ES) e da Red Iberoamericana de Docentes com sede em Cádiz, Espanha. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação em Periferias Urbanas, atuando principalmente no campo da formação de professores, onde explora temas desde a perspectiva da d

HORACIO DUTRA MELLO

Mestre em Educação pela UFSC e vice-coordenador do curso de Gestão da Tecnologia da Informação e docente no curso de Pedagogia da UNISUL.

HUGO GABRIEL DA SILVA MOTA

Doutorando em Geografia (UFG). Mestre em Geografia (UFG). Graduado em Geografia (UFG). Professor efetivo da Secretaria Municipal de Goiânia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de Cartografia para Escolares - GECE e do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG). Avaliador do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD/MEC - 2018/2019). Áreas de interesse: Formação Continuada de Professores de Geografia, Livro Didático, Ensino de Geografia e Cartografia Escolar.

ILDENÊ FREITAS DA SILVA MOTA

Graduada em Letras - Língua Portuguesa, Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social e Mestranda em Currículo e Gestão da Escola Básica

IVA VIEIRA MASCARENHAS

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia Del Paraguay. Graduada em Normal Superior pela Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)-2006. Professora da Prefeitura de Cachoeiro de Itapemirim, ES

JANAINA MEDEIROS FRANCENER

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

JAQUELINE RODRIGUES OLIVEIRA DE ARAÚJO

Licenciada em Pedagogia, docente da rede pública municipal de Vila - Velha/ES. Atualmente desenvolve pesquisas voltadas a temáticas sociais, culturais, cultura africana e afro -brasileira, educação infantil e infâncias.

JENIFFER SABRINA MACHADO

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

JERLEY PEREIRA DA SILVA

Doutor em Educação pela PUC. Coordenador do Curso de Administração e Gestão do Centro Universitário Italo Brasileiro

JOICE PEREIRA BELÉM

Graduanda do curso de Psicologia pelo Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU)

JOSEVAL DOS REIS MIRANDA

Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Departamento de Metodologia da Educação. Professor do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UFPB, na unidade Mamanguape, Campus IV- Litoral Norte e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, Campus I, João Pessoa-PB.

JULIANA OLLÉ MENDES

Mestre no Ensino nas Ciências da Saúde (FPP), Especialista em Metodologias Ativas no Ensino em Saúde (FPP), e em Gestão Hospitalar (FEPAR), graduada em Enfermagem (UFPR). Docente nos cursos de Graduação e Pós-Graduação da Faculdades Pequeno Príncipe (FPP). Membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Enfermagem. Membro do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da FPP.

KÁTIA BOMFIM DE CARVALHO GUERREIRO

Pedagoga (1988), orientadora educacional (1989), psicopedagoga (1996), mestra em Engenharia de Produção-Mídia e Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC (2002), docente da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC (1991). Temas em que atua e pesquisa: Arte e Educação; Educação em Saúde; Saúde do Trabalhador, com ênfase na Síndrome de Burnout; adoecimento do profissional da educação. Membro da International Stress Management Association-ISMA-Brasil.

LALESKA COSTA DE FREITAS

Mestranda em Geografia (UFF), bacharel e licenciada em Geografia (UERJ/Maracanã). Possui experiência de pesquisa em temas vinculados a Geografia Feminista, Educação e Turismo Rural. Integrante do Grupo de Pesquisa GeoCorpo

LAYRE MARTINS DA SILVA

Licencianda em Geografia (UERJ/Maracanã), Bolsista de Iniciação a Docência (CETREINA/UERJ), integrante do Grupo de Pesquisa GEOCorpo.

LEOVAN ALVES DOS SANTOS

Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Graduação e mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Professor efetivo das redes de ensino do município de Goiânia (SME) e da rede Estadual de Goiás (SEDUC-GO). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg).

LIDIANE DE MELO DRAPALA

Graduada em Psicologia (UNIT/SE, 2008), possui pós-graduação *latu senso* em Arteterapia (PROFINT/SE, 2016). Estudante de graduação em Teatro - licenciatura (UFS/SE) e mestranda em Psicologia, na linha de estudo "Processos de Subjetivação e Política" (UFS/SE). Envereda-se pelas experimentações em "Performance Art"; participa de Instalações Artísticas em formatos diversos; contribui com movimentos e artivismos feministas em Coletivos, Agrupamentos e Encontros Híbridos.

LUCINEIDE ALVES BATISTA LOBO

Graduada em História pela UEG e Pedagogia pela FACIBRA. Mestranda em Educação pela UnB. Pós-graduada em História Cultural pela UEG; especialista em Psicopedagogia, Psicomotricidade Aplicada à Educação, Psicopedagogia Clínica e Institucional com Ênfase em Educação Inclusiva; Especialização em Gestão e Orientação educacional e na Arte de Contar Histórias. Professora da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal.

LUCIO TOSCANO LOBO VITOR

Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário do Norte - UNINORTE/Laureate (2013). Trabalhou na Gerência de Educação para o Trânsito do Instituto Municipal de Engenharia e Fiscalização do Trânsito - MANAUSTRANS (2011-2013), ganhando o Prêmio de Estagiário Nota 10 pela Prefeitura de Manaus (2012) e o Título de Educador de Trânsito (2013). Foi Membro Honorário da Empresa Junior do UNINORTE/Laureate (2013), Integrante do Comitê Regional e Parceiro Oficial da Semana Global do Empreendedorismo no Amazonas (2013-2015), Diretor Pedagógico na Empresa Crescer Cursos Livres (2014). Foi Consultor e Formador na Empresa Águia Assessoria e Eventos (2013-2014), Formador e Palestrante no Programa Bemol de Educação do Consumidor - PBEC (2013-2014). Foi Professor Voluntário (2013-2014) e Diretor de Recursos Humanos (2014-2016) no Instituto Tecnológico Alternativo de Petrópolis - Vicente Ferreira da Silva. Possui experiência como Formador, Instrutor e Palestrante. Tem promovido, organizado e ministrado cursos, minicursos, palestras e oficinas sobre diversos temas, em diversas áreas da educação e do conhecimento, tendo em vista a necessidade, a relevância social e a pertinência nos assuntos, bem como a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Atualmente é Pedagogo Concursado da Secretaria de Estado de Educação e Desporto - SEDUC/AM, lotado na Escola Estadual Major Silva Coutinho (2017-atualmente). É Especializando em Práticas Assertivas em Educação de Jovens e Adultos com ênfase em gestão pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN (2019-atualmente).

LUIS FERNANDO FERREIRA DE ARAUJO

Formação em Letras e Comunicação Social. Leciona no Centro Universitário SENAC. Doutor e mestre em educação. Estuda a telenovela como forma de ensino e aprendizagem. Possui 8 livros publicados sobre telenovela e um livro infantil. Em breve mais um livro infantil sobre a reflexão de um menino que queria ser professor.

MÁRCIA BALTAZAR

É professora adjunta do Departamento de Teatro da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Atriz e doutora em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Coursou aulas de Técnica Klauss Vianna com Jussara Miller entre 2011 e 2014: a escuta do corpo, processo criativo e processo didático. Atua principalmente com os seguintes temas: teatro educação, ação cultural, técnica Klauss Vianna, voz e corpo, máscaras, teatro e filosofia, intervenção urbana e dramaturgia do ator-dançarino. Organizadora do livro Teatro na Margem da Coleção Pedagogia do Teatro (2015, Hucitec).

MARIA DA CONCEIÇÃO CARRILHO DE AGUIAR

Graduada em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutorado e Pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Porto / Portugal. Atualmente é Professor Associado da UFPE. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação como pesquisadora da Linha de Pesquisa em Formação de Professores e Prática Pedagógica e na Graduação do Curso de Pedagogia e das Licenciaturas Diversas. Membro do Núcleo de Formação Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE - NUFOPE. Experiência na área de Educação (Gestão Escolar, Coord Pedagógica, Planeamento e Organização da Educação Escolar, Formação de Professores, Identidade e Profissionalização Docente, Docência no Ensino Superior e Teoria das Representações Sociais).

MARIA HELENA CORREIA DOS SANTOS

Graduanda do curso de Psicologia pelo Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU)

MARIA ROSA MACHADO PRADO

Doutora em Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia (UFPR), mestre em Tecnologia em Química (UFPR), graduada em Farmácia Bioquímica e Indústria (PUCPR). Docente da Faculdades Pequeno Príncipe nos cursos de Farmácia e Biomedicina, pesquisadora e orientadora no Programa de Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde. Membro do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da FPP.

MARIANNA ANGONESE FRANKIV

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2016). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (2010). Possui MBA em Gestão Estratégica de Pessoas (2012). Atuou como docente em sala de aula e como Coordenadora de Cursos Livres e a distância para adolescentes e adultos. Trabalhou com Recursos Humanos na área de Treinamentos na Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais. Atualmente atua como Pedagoga concursada do quadro efetivo do Instituto Federal do Paraná.

MARLETE LIMA PEREIRA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima (1998) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Roraima (2016). Atualmente é professora do quadro da União lotada na Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Estado de Roraima.

MARNILDE SILVA DE FARIAS

Possui graduação em Educação Física (2013) e Pedagogia (2016), especialização em Psicomotricidade (2014), Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Estadual de Roraima (2016). Atuou como professora horista no curso de Educação Física da Universidade Estadual de Roraima e atuou como professora formadora, supervisora de estágio e orientadora no curso de Educação Física, ofertado pelo PARFOR no Instituto Federal de Roraima até maio de 2017. Professora efetiva na Educação Infantil e Ensino Fundamental do município de Caracará-RR, atualmente cursando Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas com

previsão de término para 2021, membra do Grupo de Pesquisa em Educação Física e suas relações interdisciplinares. Tem experiência na área de Educação Física Escolar, Psicomotricidade, Currículo, Alfabetização e Letramento, Formação de professores e Educação Inclusiva.

MARYNELMA CAMARGO GARANHANI

Licenciada em Educação Física pela UFPR, Mestre em Educação pela UFPR, Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004), Pós-doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí de Santa Catarina (UNIVALI). É professora associada ao Departamento de Educação Física e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UFPR. Coordena o Grupo de Pesquisa EDUCAMOVIMENTO que integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE), no qual é vice coordenadora.

NATHALI GOMES DA SILVA

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação da linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica da Pós-graduação em Educação ambos pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Permanente, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação Continuada, Formação Continuada didático-pedagógica, Teoria das Representações Sociais, Saberes Docentes, Docência e Docência Universitária. Atuou como Professora Substituta no Departº de Administração Escolar e Planejamento Educacional (UFPE) e como tutora do Curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade da Escola de Gestores do MEC. Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE.

NILTON ABRANCHES JUNIOR

Mestre e Doutor em Geografia (UFRJ), Pós Doutor em Geografia (UFRJ), Pós Doutor em Direitos Humanos (UFPB). Professor Associado do Departamento de Geografia Humana da UERJ (Campus Maracanã). Professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UERJ/Maracanã. Líder do Grupo de Pesquisa GEOCorpo.

OTIL CARLOS DIAS DOS SANTOS

Bacharel Ciências Contábeis pela Universidade Estadual de Montes Claros (1999), graduação em Administração pela Faculdade de Ciências Gerenciais e Empreendedorismo (2015), Pós Graduação em Controladoria (2002) e Mestrado em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros (2013). Atualmente é professor titular do Departamento de Administração e Assessor da Pró-Reitoria de Planejamento, Gestão e Finanças da Universidade Estadual de Montes Claros.

OTÍLIA MARIA ALVES DA NÓBREGA ALBERTO DANTAS

Professora Associada da Universidade de Brasília/Faculdade de Educação. Graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e PHD em Educação pela Universidade de Brasília sob a supervisão de Ilma Passos de Alencastro Veiga. Professora Permanente dos PPGE E PPGE-MP da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Desenvolve estudos (pesquisa, ensino e extensão) na área de Educação, pesquisando: formação de professores, Pedagogia; Didática; Ludicidade, construção do conhecimento e Ensino Médio. Atuou como Coordenadora do Curso de Pedagogia e Chefe do Departamento de Métodos e Técnicas da FE/UNB. Pesquisadora e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docentes: formação, saberes e práticas - Geppesp.

PAMELA MACENO MARQUES

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

PAULO SÓSTENES SILVA NASCIMENTO

Graduado em Letras inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e em Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Evangélica São Judas Tadeu (ISESJT)

POLLYANNA CRISTINA LIMA VEIGA

Graduada em Letras - Língua Portuguesa, Especialista em Gestão Pública e de Pessoas e Mestranda em Currículo e Gestão da Escola Básica

PRISCILLA MARIA SILVA DO CARMO PONTES

Doutoranda em Educação - UFPE. Mestra em Educação - UFPE. Especialista em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica - UFPE. Pedagoga - FAFIRE. Membro do Grupo de Pesquisa - Discursos e Práticas Educacionais - UFPE - CAA. Servidora Pública. Professora na Educação Básica. Professora no Ensino Superior - Centro Universitário Osman da Costa Lins - UNIFACOL; Faculdade Novo Horizonte - FNH; Grupo SER Educacional. Experiência com Educação em espaços não formais. Idealizadora do SEMEAR Serviços Educacionais.

REGIANE GIORI NALLI

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia Del Paraguay. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (2012). Especialista em Alfabetização e Letramento; Gestão escolar. Professora de Educação Infantil e Séries Iniciais nos municípios de Castelo e Cachoeiro de Itapemirim. No decorrer de sua trajetória, fez vários cursos de aperfeiçoamento na área Educacional

REGINA CÉLIA DA SILVA

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia Del Paraguay. Professora da Prefeitura de Castelo, ES

ROSANGELA ARAÚJO XAVIER FUJII

Doutora em Educação Para a Ciência e o Ensino de Matemática pela Universidade Estadual de Maringá e Professora do Magistério Superior da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

ROSÂNGELA DA VITÓRIA NASCIMENTO

Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal - DF. Mestranda pela Universidade de Brasília - UNB. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar, Especialista em Educação Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal da Bahia - IFBA e Pós Graduanda em Gestão Escolar pela Universidade UNIHANA.

ROSINEIA OLIVEIRA DOS SANTOS

Mestrado em Ciências Humanas pela Universidade de Santo Amaro. Docente do Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU.

RUBIAN MARA DE PAULA

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná - UFPR, Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pela Universidade Tuiuti do Paraná e em Organização do Trabalho Pedagógico pela UFPR. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. É coordenadora pedagógica da Educação Infantil na Secretaria de Educação de Piraquara - PR.

SILVANA COCCO DALVI

Mestre em Educação em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo - IFES-Campus Vitória (EDUCIMAT). Participa do grupo de pesquisa GEPEME desenvolvendo a pesquisa no campo da modelagem matemática. Graduação em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (1997). Especialização lato-sensu em Matemática pela Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy" e Educação Infantil pela Universidade Castelo Branco. Fez ao longo da carreira profissional vários cursos de aperfeiçoamento na área educacional. Já atuou em escolas estaduais, municipais e particulares de ensino. Atualmente é efetiva da Prefeitura Municipal de Castelo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização e Matemática no Ensino Fundamental. Experiência na formação continuada de professores de matemática

SILVIO ARAUJO DA SILVA OLIVEIRA

Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão de Ensino a Distância pela Universidade Federal Fluminense e Tecnólogo em Gestão de Tecnologia da Informação pela UNISUL. Professor Conteudista em EAD.

SOLANGE ALVES DE OLIVEIRA-MENDES

Possui graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela UFPE, realizado em articulação com o Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), na França. É docente da Faculdade Educação da Universidade de Brasília. Integra o Programa de Pós-Graduação em Educação. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa e Profissão Docente: Formação, Saberes e Prática (GEPPEP).

SORAYA CORRÊA DOMINGUES

Professora do curso de Educação Física da UFPR, vínculo Graduação e Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutora pelo programa de pós-graduação em Educação Física (UFSC, 2011), Mestrado em Educação (UFBA, 2005), Pós graduação em Potenciais da Imagem nas Ciências Humanas (UFBA, 2003), Pós graduação em Ensino de Filosofia no Ensino Médio (UFPR, 2018), e Licenciada em Educação Física (UFBA, 1999). Experiência no ensino superior nos cursos de Educação Física, Pedagogia e Ciências Naturais, nas disciplinas Currículos em Educação Física, Estágio docente, Metodologia científica, História da Educação Física, Atividades Rítmicas e Handebol, e em pós-graduação, nas disciplinas de Educação Ambiental, Megaeventos e Meio Ambiente, Metodologia do Ensino, Comunicação Oral e Expressão Corporal, Metodologia do Trabalho Científico. Tem experiência em pesquisa financiada pelo CNPq, CAPES e FAPESB, PROEC e Licenciar (UFPR). Atua nas áreas de Corpo, Arte e Cultura, Educação Ambiental, Currículos, Formação de Professores, Didática e Metodologia do Ensino e da Pesquisa, Epistemologia, e Gimno-Rítmicas. Na extensão e pesquisa atua como coordenadora de Grupo de pesquisa, extensão e Licenciar sobre Dimensão da Educação Ambiental nas escolas do Campo e da Cidade (UFPR, atual).

TATIANE PERES ZAWASKI

Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade La Salle - Linha de Pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas. Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pelo Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha - Cesuca (2008-2011). Graduada em Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional, pela Universidade Luterana do Brasil (2000-2006). Graduada em Letras Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura, pela Universidade La Salle (2011-2016). Tem interesse e desenvolve pesquisas na área da Educação, com as temáticas: Formação de Professores, Ensino e Aprendizagem, Teorias e Práticas Educativas e Educação Intercultural. Membro do Grupo de Pesquisa Interculturalidade na formação de professores desde a América Latina: perspectivas descoloniais, coordenado pelo Professor Dr. Gilberto Ferreira da Silva. Tem experiência na área de Orientação Educacional, Docência em Língua Portuguesa, Produção Textual e Literatura (Ensino Fundamental e Médio), atendimento Psicopedagógico e Orientação Profissional. Atualmente atuou

como Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual, na Educação Básica, nas redes de ensino Marista e La Salle.

TEREZA ELISABETE IMPERIALE

Há 17 anos, carreira desenvolvida no ensino superior. Coordenadora dos cursos de bacharelado em publicidade e propaganda e tecnólogo e produção publicitária no Centro Universitário FMU. Avaliadora do sistema nacional de avaliação do mec. mestre em educação, administração e comunicação.

VALTER ZOTTO DE ANDRADE

Doutor em Língua Portuguesa, pela PUCSP (2017). Mestre em Comunicação e Linguagens, pela Universidade Tuiuti do Paraná (2007). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, pela UFPR (2000). Especialista em Metodologia do Ensino de Primeiro Grau, pelas Faculdades Positivo (1998). Graduado em Letras, pela Universidade Tuiuti do Paraná (1985). Interessa-se pela confluência da Análise textual dos discursos (ATD) com a sociorretórica, com vistas ao ensino de gêneros acadêmicos para escritores iniciantes (graduandos e pós-graduandos). Integra o Grupo de Pesquisa LACE (Linguagem em Atividade no Contexto Escolar), do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da PUCSP.

VITÓRIA VIRGINIA BARBOSA BASTOS

Graduanda do curso de Psicologia pelo Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU)

ISBN: 978-65-86127-67-6

CDL



9 786586 127676