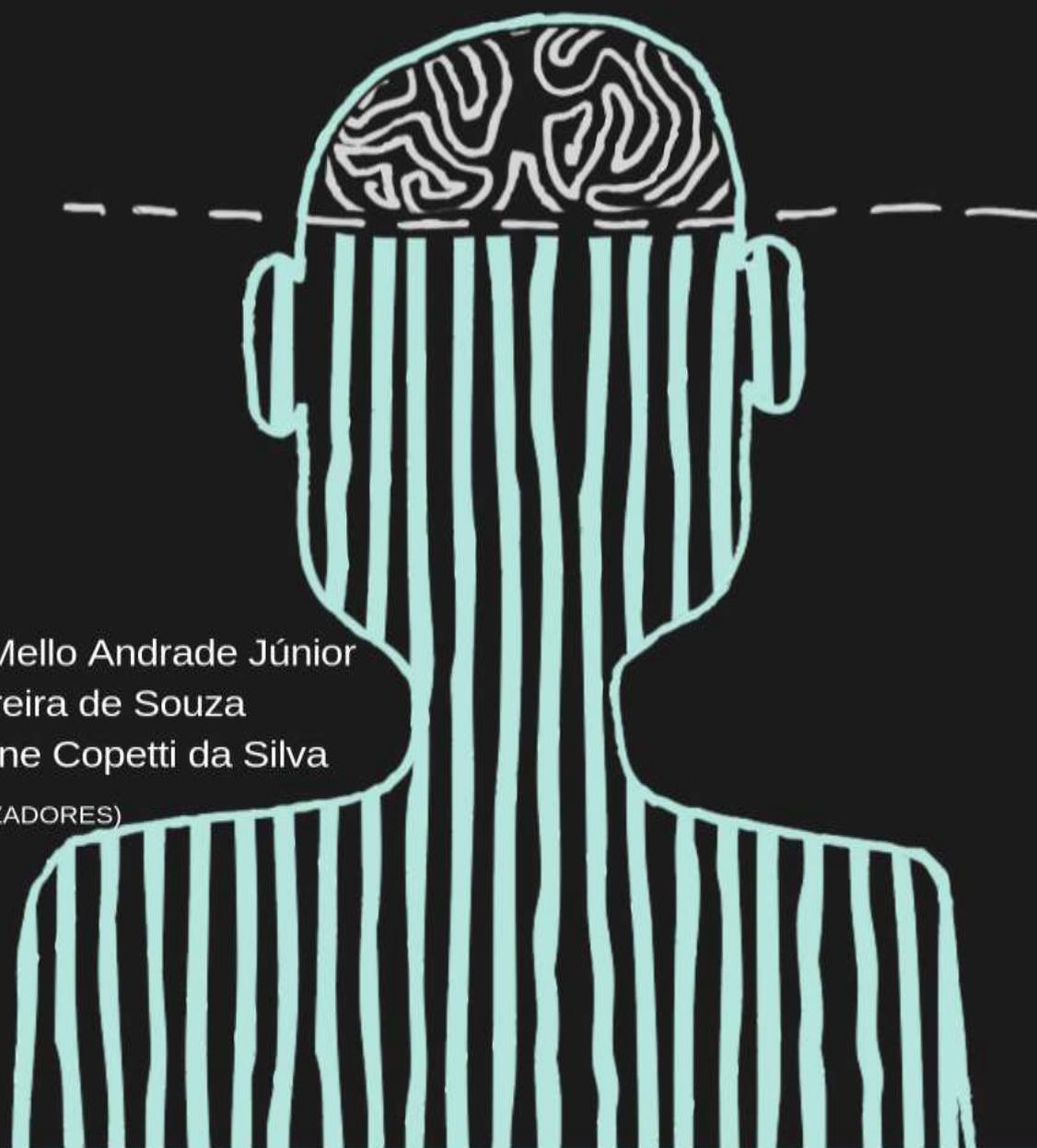


Metodologias ativas: práticas pedagógicas na contemporaneidade



Jacks de Mello Andrade Júnior
Liliane Pereira de Souza
Neidi Liziane Copetti da Silva

(ORGANIZADORES)

METODOLOGIAS ATIVAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONTEMPORANEIDADE

Jacks de Mello Andrade Junior
Liliane Pereira de Souza
Neidi Liziane Copetti da Silva
(Organizadores)

METODOLOGIAS ATIVAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONTEMPORANEIDADE

Copyright © das autoras e do autor

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Jacks de Mello Andrade Junior; Liliane Pereira de Souza; Neidi Liziane Copetti da Silva (Organizadores).

Metodologias ativas: práticas pedagógicas na contemporaneidade. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. 203p.

ISBN 978-65-80476-01-5

1. Metodologias ativas. 2. Sala de aula invertida. 3. Educação. 4. Estratégias educativas.
5. Autores. I. Título.

CDD – 370

Os conteúdos dos capítulos são de responsabilidades de seus autores.

Conselho Científico da Editora Inovar:

Care Cristiane Hammes (UEMS/Brasil); Franchys Marizethe Nascimento Santana (UFMS/Brasil); Gesilane de Oliveira Maciel José (IFMS/Brasil); Jucimara Silva Rojas (UFMS/Brasil); Katyuscia Oshiro (RHEMA Educação/Brasil); Maria Cristina Neves de Azevedo (UFOP/Brasil); Ordália Alves de Almeida (UFMS/Brasil); Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (UnB/Brasil).



Editora Inovar

www.editorainovar.com.br

79002-401 Campo Grande – MS

SUMÁRIO

A APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS EM UM PROGRAMA DE RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL	09
Tuany de Oliveira Pereira Francielly Anjolin Lescano Kátia Flavia Rocha	
A LUTA POR RECONHECIMENTO DA COMUNIDADE SURDA COMO DETENTORA DE IDENTIDADE	18
Cleuma Roberta de Souza Marinho Edielso Manoel Mendes de Almeida José Adnilton Oliveira Ferreira	
ALÉM DA ESCOLA: A EDUCOMUNICAÇÃO ENQUANTO CAMINHO PARA A CIDADANIA.....	29
Jacks de Mello Andrade Junior	
ANÁLISE DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA GRADUAÇÃO DE MEDICINA COM O AUXÍLIO DE SIMULADORES.....	41
Carlos Alexandre Gomes Passarinho Menezes Paula Caroline da Silva Leite	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS PAEE NO ENSINO FUNDAMENTAL II NA SALA DE AULA COMUM.....	55
José Adnilton Oliveira Ferreira Edielso Manoel Mendes de Almeida Cleuma Roberta de Souza Marinho	
IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO (TICS) NA EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL E NO ENSINO SUPERIOR.....	69
Cristiano Pereira da Silva Tatiana Gonçalves de Lima	
LITERATURA INDÍGENA INFANTOJUVENIL: “A BOCA DA NOITE” DE CRISTINO WAPICHANA COMO CONTRIBUIÇÃO DE ENSINO NA ESCOLA PARA A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL II	80
Ingrid Joyce de Lima Patrocínio Sandra Cristina de Souza Pedro Bambil Souza Pedro Ramão Rojas Coronel	

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: PERCEPÇÕES DA APLICAÇÃO NO CURSO DE DIREITO	96
Ioneide Negromonte de Vasconcelos Rocha Elvis de Assis Amaral	
METODOLOGIAS ATIVAS E FORMAÇÃO DE BACHARÉIS EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO “DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS ENTRE AS CIÊNCIAS SOCIAIS E A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA”	114
Geovane Gesteira Sales Torres Alania Maria Leal Gouveia Wendell de Freitas Barbosa	
METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE E ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DAS VANTAGENS E CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOS EDUCANDOS	126
Cristiano Pereira da Silva Tatiana Gonçalves de Lima	
METODOLOGIAS ATIVAS: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	140
Ana Paula da Cunha Sahagoff	
O PROFESSOR MEDIADOR E FORMADOR DE LEITORES	153
Erika Karla Barros da Costa Pricilla da Costa Oliveira Daniela Silva da Costa	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS EM ESCOLAS RIBEIRINHAS NA AMAZÔNIA	162
Edielso Manoel Mendes de Almeida José Adnilton Oliveira Ferreira Cleuma Roberta de Souza Marinho	
PROJETO ZOOLOGICO: LEITURA E ESCRITA PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA.....	177
Michele Saionara Aparecida Lopes de Lima Rocha Lígia Maria Sciarra Bissoli Robinson Luiz Franco da Rocha	
UMA MUDANÇA DE PARADIGMA NA AVALIAÇÃO.....	189
Erika Karla Barros da Costa Edivagner Souza dos Santos Daniela Silva da Costa	
SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES.....	200

APRESENTAÇÃO

Este livro é dedicado a todas as pessoas que se interessam pelas constantes transformações da sociedade, sobretudo aquelas que abarcam os campos dos saberes e das práticas humanas em diversas áreas.

Os textos aqui apresentados, embora de perspectivas distintas, avalizam o debate acerca das Metodologias Ativas, cujo principal objetivo é incentivar a aprendizagem autônoma, crítica e participativa, a partir de situações e problemas reais. Embora muito plurais, essas metodologias seguem a mesma premissa: o protagonismo do aluno/profissional frente o seu aprendizado.

Os debates propostos ganham contornos próprios na medida em que se referem à indissociabilidade entre a teoria e a prática e revelam os desafios na formação e/ou atuação profissional frente às renovações metodológicas e a constante necessidade de mudanças.

Nos textos é possível observar que as Metodologias Ativas permitem trabalhar diversas habilidades, auxiliando no alcance de competências exigidas para cada âmbito do conhecimento, ou seja, não estão restritas apenas ao campo educacional, mas podem e devem ser aplicadas em áreas como Saúde, Direito, Administração, ou dando visibilidade às causas pouco debatidas no coletivo, como os direitos das pessoas com necessidades especiais.

Enfim, a leitura promoverá reflexões e discussões importantes independente da área de atuação, visto que permitirá aos leitores pensar diferente, “sair da caixa”, reforçando a possibilidade de autonomia no pensar e no atuar, tal como sugerem as pesquisas expressas nessa obra.

Os artigos apresentados neste e-book constituem-se produtos de pesquisas desenvolvidas com conteúdos cujas responsabilidades de escrita e análises são de seus autores, não representando a posição oficial da Editora Inovar.

Desejo uma boa leitura!!

Neidi Liziane Coppeti da Silva

A APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS EM UM PROGRAMA DE RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL

Tuany de Oliveira Pereira¹

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
tutytuany@hotmail.com

Francielly Anjolin Lescano¹

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
fran_anjolin@hotmail.com

Kátia Flavia Rocha²

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Katiaflavia_cg@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A educação vem passando por um processo de construção que permeia várias tendências e métodos de ensino, tendo como molde as conformidades impostas pela própria sociedade e a necessidade de adequação do contexto de sala de aula ao da vivência do dia-a-dia, uma vez que a transformação da realidade, com base na tendência tradicional, não era mais apropriada para a sociedade moderna (SEBOLD et al., 2010).

Dessa forma, devido à imposição do mundo atual, as instituições de ensino superior demonstram eficiência e eficácia na formação dos estudantes, promovendo práticas reflexivas que irá contribuir para atender os desafios das vivências na área da saúde e trazendo soluções aos obstáculos da saúde para a população (PASCON et al., 2018). Diversas abordagens metodológicas podem ser incorporadas para que haja o desenvolvimento deste perfil profissional, dentre elas a adesão às metodológicas ativas (URION et al., 2017).

De acordo com Berbel (2012), dentre os objetivos das Metodologias Ativa pode-se citar o incentivo e a motivação pela busca por novos conhecimentos, ao mesmo tempo em que insere a teoria e estimula a busca por novos elementos ainda desconhecidos. Assim, há a possibilidade do discente buscar, refletir e decidir qual decisão é mais cabível para atingir os objetivos propostos, em experiências reais ou simulados (WALL; PRADO; CARRARO, 2008).

No que se refere à formação profissional em saúde, as metodologias ativas vêm sendo embasadas em duas abordagens problematizadoras: pedagogia da problematização e aprendizagem baseada em problema

-
- 1- Enfermeira residente em Cuidados Continuados Integrados pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande/MS.
 - 2- Fisioterapeuta residente em Cuidados Continuados Integrados pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande/MS.

(Marin et al., 2010). Embora distintas muitas semelhanças sejam encontradas, uma vez que ambas visam romper com o ensino-aprendizagem dos métodos profissionais (WALL; PRADO; CARRARO, 2008).

Dessa forma, unem-se ao ensino novos métodos que possibilitem com que o discente exerça seu senso crítico, tornando-se o centro do processo de ensino, aliando-se isto a um currículo com disciplinas diversas que lhe possibilitem conhecer o ser humano biológico, social e psicológico em suas singulares relações humanas e ambientais. (FREITAS et al., 2015).

Portanto, este relato tem por objetivo relatar a experiência da utilização da metodologia ativa na residência multiprofissional.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, tipo relato de experiência das residentes do Programa de Residência Multiprofissional em Cuidados continuados integrados na área de concentração em atenção à saúde do idoso no estado de Mato Grosso do Sul (MS), Centro-Oeste Brasileiro, vinculada a um hospital geral, filantrópico, de média complexidade, conveniado ao Sistema Único de Saúde (SUS), possui uma carga horária em que os residentes precisam frequentar aulas teóricas atreladas à prática hospitalar..

É frequente a utilização da metodologia ativa na residência, sendo característico das aulas de eixo transversal, onde o professor inicia a temática viabilizando para que os residentes possam expressar seu ponto de vista, conhecimento empírico e não empírico, os residentes também realizam educação em saúde com os cuidadores da unidade onde realizam atendimento no primeiro ano, esta educação em saúde acontece regularmente nas segundas feiras, são trazidos temas que são elencados pelos próprios cuidadores, através da avaliação cujo tem espaço para sugestões de temas, os cuidadores são estimulados a participarem expondo suas dúvidas e experiências acerca do assunto.

Também cada equipe de residentes elabora o fishbowl é uma metodologia para apresentar estudo de caso, onde os residentes que não estará apresentando sentam em forma de círculo e no meio fica cinco cadeiras, onde apenas uma pode ficar vazia durante as discussões, é apresentado o histórico do paciente, em seguida as perguntas norteadoras, é fundamental que todos os residentes participem, vale ressaltar que nesta metodologia não existe certo ou errado, por último também durante a permanencia na residência é elaborado educação permanente com os profissionais do hospital, normalmente conforme a demanda solicitada da coordenadora de enfermagem. Portanto, no decorrer deste capítulo serão elencadas as principais Metodologias Ativas utilizadas no programa desta residência.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O programa de residência é integrado por representantes de diversas profissões, são elas: Enfermagem; Farmácia; Fisioterapia; Nutrição; Psicologia e Serviço Social, esses profissionais recebem aulas em uma programação dividida entre eixos transversais que tratam de assuntos relevantes para todas as profissões como políticas de saúde, redes de atenção a saúde, gerontologia e processo de adoecimento, e eixos específicos que tratam de assuntos referentes à prática de cada profissão.

As atividades que constam na grade curricular que trouxeram uma perspectiva marcante sobre metodologias ativas foram: Os diversos tipos de metodologias ativas aplicados na disciplina Educação e Saúde; O método fishbowl que integra os residentes multiprofissionais e da residência médica do hospital e a Educação em Saúde realizada uma vez por semana com temas relevantes que são conduzidos pelos residentes aos acompanhantes de internos da unidade de reabilitação do hospital de retaguarda.

A disciplina Educação e Saúde fazem parte do eixo transversal do programa, portanto é ministrada a todos os residentes, nela foram estudados vários tipos de metodologias ativas, como por exemplo: tempestade de ideias; teatro; estudo de caso; problematização; aula expositiva e dialogada; aprendizagem por projetos; dinâmicas e just-in-time teaching, para serem, posteriormente, inseridas dentro da rotina teórica e prática do programa (LEMOS; ROCHA, 2014).

Esse tipo de aprendizagem foi escolhido para que os alunos sejam agentes de seu próprio conhecimento, o professor estará presente como um guia e facilitador, porém é o residente que irá determinar o conhecimento que se quer aprofundar e quais serão agregados conforme a ementa prevista na disciplina, decidindo também de que forma ele será ministrado aos demais (LEMOS; ROCHA, 2014).

Os residentes foram divididos em quatro grupos, cada um deles conta com participantes de todas as profissões integrantes do programa resultando em um total de sete participantes por grupo. Esses grupos receberam a atividade de discutir a educação em saúde devendo utilizar uma metodologia ativa para compartilhar o conteúdo para os demais residentes.

O primeiro grupo trabalhou a aprendizagem por problematização, foi trazido um caso clínico fictício em que os demais residentes pudessem discutir e identificar problemas e hipóteses de soluções, essa experiência estimulou a trabalho em equipe, criou espaços para fala de cada profissional para que juntos encontrassem uma terapêutica capaz de atender integralmente o indivíduo fictício, sendo um ensaio anterior à prática da rotina hospitalar.

Esta metodologia já vem sendo trabalhada na educação, porém não é totalmente aplicada na área da graduação e pós graduação, apesar de seus resultados positivos o modelo tradicional ainda é bastante utilizado. Esta proposta surge como forma de produzir experiências inovadoras, formando profissionais críticos que possam contribuir com a sociedade, a problematização possibilita a busca individual do conhecimento e a

estruturação deste em equipe, por meio do levantamento de soluções, fazendo com que o acadêmico já vem a se familiarizar com esse ambiente e que possa empregá-lo em sua conduta de trabalho (SOUZA; DOURADO, 2015).

O problema é o ponto inicial, por meio dele os residentes são estimulados a buscarem o conhecimento necessário para resolvê-lo, cada profissional tem um papel fundamental em contribuir ativamente nas discussões e para isso este deve realizar uma investigação anterior dentro de sua área profissional gerando assim uma produção de conhecimento individual e grupal (LEITE; ESTEVES, 2005).

Já o segundo grupo trabalhou dinâmicas, esse método tornou a transmissão do conteúdo mais leve, com pausas para aplicação das mesmas, isso proporcionava a interação entre os participantes e a fixação do conteúdo anteriormente ministrado, possibilita momentos de reflexão sobre do tema abordado e diversão.

As dinâmicas são metodologias de aprendizagem que podem promover a transformação da prática em saúde, a reflexão e a exposição dos sentimentos e opiniões dos profissionais da saúde, bem como a teorização da prática e o remodelamento de conhecimentos prévios e ampliação destes com objetivo de estimular o trabalho em grupo e a reflexão sobre a prática de trabalho e o conteúdo teórico recebido (MONTEIRO; SILVA; LIMA, 2017).

A educação não formal consiste em qualquer tentativa educacional organizada e sistemática aplicada de forma diferente os modelos formais de ministrar o ensino, é direcionado a grupos específicos de pessoas, crianças ou adultos, como forma de promover a aprendizagem (MARANDINO, 2009). As dinâmicas de grupo são formas de educação não formal que alcançaram o êxito ao transmitir o conhecimento, pois os residentes aceitaram as dinâmicas que além de proporcionar momentos de risos e reflexões ajudou na aplicação da aprendizagem e na memorização do conteúdo.

O terceiro grupo trabalhou a metodologia tempestade de ideias (Brainstorming), por esse método cada residente, pôde contribuir em forma de uma única palavra sobre o tema a ser ministrado com base em seu próprio conhecimento prévio, essas palavras foram agrupadas em um quadro expositivo e discorrida pelo grupo condutor, o que permitiu que cada profissional pudesse expor seu conhecimento, em um debate de várias ideias e saberes que resultou um produto final que conceituasse o tema criado por todos.

O objetivo era estimular a criatividade e levantar conceitos importantes para serem discutidos, e, posteriormente filtrados para se chegar à definição completa sobre o tema educação em saúde, todas as contribuições eram registradas por um residente, posteriormente há espaços de debates para a construção do conceito final que englobasse o maior numero de ideias possíveis (ABREU, 1991).

Os debates que surgiram no decorrer da atividade foram fundamentais para a formação de um pensamento crítico e transformador dos residentes, pois:

Os Círculos de Debate representam uma oportunidade valiosa para os alunos desenvolverem, de forma proativa e não ameaçadora, sua capacidade de relacionamento interpessoal positivo e confiança em ambientes sociais (RODRIGUES, 2010).

A semente inicial foi plantada pela atividade, com objetivo de formar mentes que queiram transformar a realidade da saúde em que estão atuando, propor ambientes em que se possa exercer sua capacidade argumentação e pensamento crítico sobre os problemas atuais do setor de saúde é o primeiro passo para a formação de profissionais não conformistas e humanizados.

Por fim, o quarto grupo encenou um teatro, as informações foram passadas em forma de talk-show e posteriormente jornal televisivo, o grupo criou espaços de fala com a platéia formada pelos demais residentes em que os temas eram discutidos e depois era colocada a prova em um jogo de perguntas, a experiência foi uma forma diferente de proporcionar a discussão e a interação de todos os profissionais, criando a possibilidade de conhecer o “olhar” de vários indivíduos sobre o tema possibilitando a adição de diferentes saberes.

O teatro é uma estratégia utilizada como método ensino-aprendizagem que instiga para o pensamento e a ação, pois este estimula os sentidos do corpo humano conseguindo prender a atenção dos expectadores sem que se cansem, fazendo com que a final da apresentação a mensagem seja entendida e não esquecida, possibilitando a expansão e redirecionamento do modo de ser, pensar e agir. A realidade pode ser mostrada e as reflexões sobre ela estimulam o indivíduo a pensar criticamente em como transformá-la (SILVA; MAIO, 2016).

Os residentes sentiram-se atores da própria realidade ao participarem do teatro, pois, estes tiveram espaços de fala e puderam contribuir com a condução do roteiro sem ensaios, a mensagem foi transmitida pela equipe que encenava e transformada com a contribuição de cada um e o resultado foi criado por todos, ninguém se mostrava cansado, ou desinteressado, ao final da apresentação todos memorizam o conteúdo produzido por todos.

No encerramento da disciplina todos os alunos puderam expressar sua opinião sobre a experiência de participar da implementação das metodologias ativas, muitos não as conheciam, outros conheciam poucos exemplos, mas não tinham colocado em prática, a conclusão foi unânime pelos residentes, a experiência foi positiva, todos pretendem em algum momento de sua rotina profissional de saúde compartilhar seu conhecimento ao próximo por meio da metodologia ativa.

Os profissionais destacam a importância de aprender com o “saber” do outro, que adição de vários conhecimentos resulta em um produto final completo e multiprofissional, a experiência possibilita novas formas de transmitir o conteúdo em que os ouvintes não são apenas receptores de uma mensagem, mas formadores desta.

Há dentro do programa de residência um momento destinado às discussões multiprofissionais, o Fishbowl, também conhecido como Aquário, é um método em que um caso clínico é apresentado para que todos os profissionais possam indicar sua conduta e identificar os problemas de saúde e encontrar as possíveis soluções, a cada dois meses uma manhã é dedicada apenas à aplicação dessa metodologia ativa.

O método sofreu algumas mudanças para se adaptar ao contexto do programa de residência, mas sua essência foi mantida. O Fishbowl foi criado pelo grupo de engenharia civil da Universidade de Stanford, o ensino é transmitido de forma interativa, tendo a transferência de conhecimento em ter os mentores e estudantes de uma forma prática e participativa (FRUCHTER, 2006).

No programa o método inicia-se com a missão de responder questões norteadas por um grupo condutor em que cada um que se prontificar a tal deve se colocar ao centro em cinco lugares previamente preparados, quando o participante perceber que já contribuiu o suficiente com a questão pode se levantar e ceder o seu lugar ao próximo, cada discussão terá a duração previamente estabelecida e os ciclos serão conforme o número de questões elaboradas pelo grupo condutor.

Por meio do Fishbowl todos os presentes possuem a oportunidade de opinar e expressar sua perspectiva sobre o tópico em questão, as discussões unem a experiência dos mentores e também recheadas de informações atualizadas trazidas pelo grupo condutor, o conhecimento é agregador e os assuntos são amplamente explanados de forma dinâmica e igualitária (RIBEIRO, 2018).

A Educação em saúde é um conjunto de práticas pedagógicas, que requer a participação ativa do ouvinte, seus temas vão além de cuidados com a saúde, mas aprofundam conceitos da vertente política, filosófica, social, religiosa, cultural, da própria saúde, a abordagem deve ser preferencialmente multiprofissional com o objetivo de conscientizar e mobilizar o indivíduo e a comunidade para a melhora da qualidade de vida, prevenção de doença e enfrentamento de situações enfermas (MATTA, 2009).

Este conjunto de práticas é um componente fundamental do programa de residência, além de ser abordada como forma de disciplina também é aplicada em forma de reuniões semanais, todas as segundas feiras um profissional fica responsável por elaborar um conteúdo conforme a necessidade enxergada por ele, ou seguindo sugestões dos próprios participantes, às 15 horas os acompanhantes, em algumas ocasiões os pacientes também são chamados a se reunir.

As reuniões acontecem na sala de convivência do setor de reabilitação, o residente traz o tema em uma linguagem simples para o entendimento fácil de todos os níveis de escolaridade, um espaço para o esclarecimento de dúvidas é criado em que o conhecimento popular também é agregado, os acompanhantes ficam livres para falar de seus sentimentos, opiniões, e conhecimento prévio sobre o tema.

O principal objetivo é fazer com que o comportamento de saúde dos ouvintes seja moldado, para que estes possam ter hábitos de vida saudáveis em sua comunidade e os transmita aos entes próximos, por isso é necessário que haja um espaço confortável para os diálogos em que os acompanhantes possam se expressar

e interagir com os residentes, integrando os conhecimentos, o popular e o científico, considerando o que é culturalmente aceitável para cada indivíduo (SANTOS, 2012).

Muitos temas são abordados para auxiliar o acompanhante, que no período da internação está como cuidador informal, a cuidar do cliente interno no domicílio, e de si próprio de uma forma mais saudável, porém próxima da sua realidade, por isso temas como: alimentação saudável, prevenção de doenças, exercícios físicos, ansiedade e depressão, higiene pessoal, transferência de leito e co-morbidades são freqüentes nas reuniões.

As reuniões possibilitam uma troca de saberes entre os profissionais e os cuidadores, a interação entre eles fortalece o vínculo que facilita o atendimento do paciente e oferece uma credibilidade maior no residente, fazendo com que a informações prestadas sejam aplicadas após a alta hospitalar, são espaços grupais que possibilita uma forma de exercer a negociação e principalmente a co-responsabilização (VASCONCELOS; GRILLO; SOARES, 2009).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Método tradicional o discente é apenas ouvinte no processo da construção do saber, entretanto, as Metodologias Ativas proporciona que o indivíduo discorra sobre o tema proposto, também sendo fundamental para que o mesmo comece a desenvolver a oratória, o manejo de como expressar suas ideias, pois futuramente poderemos ser líderes de equipes, visto que corriqueiramente irá ser elaborada educação permanente, educação em saúde, visando à melhora no processo de trabalho, a prevenção e promoção à saúde, acerca disto é relevante que todos os alunos e profissionais vivencie este tipo de metodologia, uma vez que fará total diferença em sua jornada acadêmica e como profissional.

No que se refere às experiências multiprofissionais, é uma oportunidade de vivenciar outros olhares sobre um mesmo tema, afim de um mesmo objetivo, portanto, possibilitando uma atenção mais integral que respeite a singularidade.

Porquanto, é possível averiguar que o uso das Metodologias Ativas no âmbito da Residência Multiprofissional é fundamental para formar profissionais mais ativos, reflexivos e críticos, que ultrapassem os limites puramente teóricos e se tornem parte do processo de sua formação, ampliando assim, o seu olhar sobre os diversos contextos em que se insere.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, R.C.L. **CCQ- Círculos de Controle de Qualidade: Integração-Trabalho-Homem-Qualidade Total**. 2° ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1991 . p. 175-176.

FRUCHTER, R. **The Fishbowl™**: Degrees of Engagement in Global Teamwork. IN: SMITH, I. F. C. Intelligent Computing in Engineering and Architecture, Springer Berlin Heidelberg, 2006, p. 241-257.

HUNG, W; JONASSEN, D. H; LIU, R. **Problem-Based Learning**. In: SPECTOR et al. (eds.). Handbook of Research on Educational Communications and Technology, 3° ed., New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008, p.485-506.

LEITE, L.; ESTEVES, E. **Ensino orientado para a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas na Licenciatura em Ensino da Física e Química**. In: Bento Silva e Leandro Almeida (Eds.). Comunicação apresentada no VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga: CIED - Universidade do Minho, 2005, p. 1751-1768.

LEMONS, W.M; ROCHA, H.M. **Metodologias ativas**: do que estamos falando? base conceitual e relato de pesquisa em andamento. IX SIMPED –Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação, 2014. Disponível em <<https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf>> Acesso em 30 de maio de 2019.

MARANDINO, M. **Museus de ciências, coleções e educação**: relações necessárias. Museologia e Patrimônio, v. 2, 2009, p. 1-12.

MATTA, R.D. **Você tem cultura?**. Jornal Embratel [online], 2009. Disponível em: <http://nau.ufsc.br/files/2010/09/DAMATTA_voce_tem_cultura.pdf> . Acesso em 31 de maio de 2019.

MONTEIRO, E.C; SILVA, F.G.R; LIMA, V.M.M.B. **Dinâmicas de Grupo Aplicadas à Pessoa Idosa**. Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social/Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará. Revista Diversidade, n° 1, 2017.

RIBEIRO, A.V.V. **Desafios para as instituições de apoio ao empreendedorismo e à inovação no estado de Goiás**. 29°ENANGRAD – Gestão de aprendizagem, 2018. Disponível em: <2018.enangrad.org.br/pdf/2018_ENANGRAD370.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2019.

SANTOS, A.S. **Educação em saúde: reflexão e aplicabilidade em atenção primária à saúde**. Online Braz J Nurs., 2006. Disponível em: <<http://www.uff.br/objnursing/index.php/nursing/article/view/435/102>>. Acesso em 31 de maio de 2019.

SOUZA, S.C.; DOURADO, L. **Aprendizagem baseada em problemas (abp): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo**. HOLOS, Ano 31, v.5, 2015. Disponível em <www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/2880/1143>. Acesso em 31 de maio de 2019.

SILVIA, R.D.; MAIA, N.D.S. **O teatro como estratégia ludopedagógica no ensino fundamental em uma escola municipal de buriticupu-ma1**. VIII Fórum intencional de pedagogia, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA25_ID2406_26092016203911.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2019.

VASCONCELOS, M; GRILLO, M.J.C; SOARES, S.M. **Módulo 4: práticas pedagógicas em atenção básica a saúde. Tecnologias para abordagem ao indivíduo, família e comunidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG – NESCON/ UFMG, 2009, vol.4, p.70 .

A LUTA POR RECONHECIMENTO DA COMUNIDADE SURDA COMO DETENTORA DE IDENTIDADE

Cleuma Roberta de Souza Marinho¹
Edielso Manoel Mendes de Almeida²
José Adnilton Oliveira Ferreira³

1 INTRODUÇÃO

Este artigo busca analisar a trajetória dos movimentos surdos, especialmente dos surdos do Estado do Amapá, suas implicações de ações no contexto de lutas no país quanto ao reconhecimento das comunidades surdas, através de contextualização histórica do movimento surdo e da investigação das ações de grupos de surdos no Estado do Amapá. Para realizar esta análise, é necessário conhecer a cultura surda na busca pelo reconhecimento de sua identidade e investigar como as comunidades surdas se organizam.

Dessa forma temos a seguinte situação problema: De que forma ocorre o reconhecimento da comunidade surda como detentora de identidade?

Para responder ao questionamento, a pesquisa se baseia na análise de bibliografia relacionada à literatura surda, fazendo a contextualização histórica da luta pelo reconhecimento dos surdos dentro de uma sociedade de ouvintes, buscando delinear o debate travado por Axel Honnet (de uma teoria da justiça calcada na noção de autorrealização) e de Nancy Fraser (e seu princípio de paridade).

Para entender a luta e o espaço que o movimento surdo ocupa na sociedade amapaense, analisaram-se documentos e atas referentes à Associação de Surdos de Santana, cidade próxima à capital do Amapá, Macapá, que é uma das entidades de luta por espaço e reconhecimento de uma identidade surda no Estado.

Existe hoje um novo olhar sobre a surdez. Aqueles que antes eram vistos como incapazes, lutam por espaços dentro de ambientes educacionais e profissionais, longe daquela visão que se tinha que o surdo buscava a cura e a normalização.

Depois de terem passado por inúmeras e equivocadas técnicas de aprendizagem inacessíveis, os surdos buscam atualmente serem reconhecidos com “um povo”, com linguagem, culturas e costumes próprios,

¹ Professora na Faculdade de Teologia e Ciências Humanas. Mestre em Linguagem, Comunicação e Cultura na Amazônia pela Universidade da Amazônia (UNAMA).

² Professor no Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP). Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Doutorando em Ciências Sociais na área de Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

³ Professor na Faculdade Atual. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília (UNB).

é o que afirma Karin Strobel⁴, autora do livro “As imagens do outro sobre a cultura surda” onde diz que existe comunidade surda e povo surdo, o primeiro abrange surdos e ouvintes militantes da causa surda, tais como: pais, intérpretes e professores, e o segundo é composto apenas por surdos, ligados por um traço em comum, que é a surdez.

O artigo está organizado da seguinte forma: no primeiro tópico aborda a história do movimento surdo no Brasil, onde se faz a contextualização histórica do surdo no Brasil e no estado do Amapá, trazendo considerações sobre a luta do indivíduo surdo ao longo do anos na busca por igualdade e afirmação de sua identidade. No segundo tópico, intitulado a identidade surda, reconhecimento e identidade em Honnet e Fraser, se faz uma relação entre as teorias desses dois autores sobre reconhecimento e identidade para embasar o debate.

Sobre a ideia de reconhecimento, Honnet⁵ afirma que os indivíduos e os grupos sociais somente podem formar a sua identidade quando forem reconhecidos intersubjetivamente e esse reconhecimento ocorre em diferentes dimensões da vida como: no âmbito privado do amor; nas relações jurídicas e na esfera da realidade social. Para este artigo, interessa mencionar a esfera que diz respeito à realidade social. Já Nancy Fraser apresenta argumentos voltados para os problemas gerados a partir das demandas do “reconhecimento das diferenças”, que para ela dão combustível às lutas de grupos mobilizados como os de nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade.

Já no terceiro e último tópico, foi feita a análise dos documento da Associação dos Surdos de Santana -ASSAN, localizada em um cidade próxima à capital do Amapá, com o intuito de identificar a partir de seus escritos, os anseios dos surdos daquela localidade, em busca do reconhecimento de sua identidade e cultura.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A HISTÓRIA DO MOVIMENTO SURDO NO BRASIL: A LUTA POR RECONHECIMENTO

O movimento surdo teve início no Brasil, em 1857, com o francês Hernet Huet, surdo e ex-diretor do Instituto de Surdo de Paris, que com sua chegada a este país promoveu ações para evidenciar a importância da Língua de Sinais, que se expandiu entre os surdos daqui.

Nas décadas de 20 e 30, um grupo de surdos-mudos funda a primeira Associação Brasileira de Surdos-mudos, com o intuito de lutar por seus direitos e educação em língua de sinais. Havia a preocupação também com a integração do grupo. Não obteve sucesso e foi desativada devido às dificuldades encontradas

⁴ STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

⁵ HONNET, Axel. Luta pro reconhecimento: a gramática moral do conflitos sociais. 34 ed., tradução de Luzes Repa. São Paulo, 2004.

naquela época. Já em 1971, em São Paulo, é fundada a Monsenhor Vivente, antiga Associação Brasileira de surdos, por surdos que viviam ali, mas também não teve continuidade.

Ainda na década de 70, foi fundada a FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo. Logo após, em 1983, surgiu a Federação Brasileira de surdos que foi considerada um marco na luta pelos direitos dos surdos. Souza (1998, p. 91) nos ajuda a entender esse novo olhar:

A apropriação dessa Federação pelos surdos é repleta de significados. Simboliza uma vitória contra os ouvintes que consideravam a eles, surdos, incapazes de opinar e decidir sobre seus próprios assuntos e entre eles, sublinha o papel da linguagem de sinais na educação regular. Desnuda, ainda, uma mudança de perspectiva, ou de representação discursiva, a respeito de si próprios: ao alterarem a denominação “deficientes auditivos”, impressa na sigla FENEIDA, para “Surdos”, em FENEIS, deixam claro que recusavam o atributo estereotipado que normalmente os ouvintes ainda lhes conferem, isto é, o de serem “deficientes”.

A FENEIS, foi fundada em 1987, representantes de associações de vários estados do Brasil estiveram presentes, e foi um marco que legitimou o empoderamento da identidade surda e a luta pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, dos direitos das crianças, e adultos a uma educação, lazer, cultura e trabalho que respeitem suas especificidades. O relatório anual da FENEIS assim dispõe,

Fundada em 16 de maio de 1987 com sede no Rio de Janeiro, a FENEIS tem como finalidade:

- Promover e assessorar a educação e a cultura dos indivíduos surdos;
- Incentivar o uso dos meios de comunicação sociais apropriadas à pessoa surda, especialmente em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais;
- Incentivar a criação e o desenvolvimento de novas instituições, nos moldes das modernas técnicas de atendimento, visando o diagnóstico, a prevenção. A estimulação precoce, a educação, a *profissionalização* (grifo meu) e a integração da pessoa portadora de surdez; Realizar convênios com entidades públicas e/ou privadas, escolas técnicas, artísticas e artesanais e outras instituições no sentido de *promover a profissionalização da pessoa surda dentro dos padrões (modernos e atuantes) de eficiência* (grifo meu); (FENEIS, Relatório anual, 1997: 7-8).

A luta do movimento surdo busca visibilidade, mas não apenas serem vistos, mas respeitados perante os demais, surdos e ouvintes. Muitos deles sentem-se desrespeitados e por isso a crescente luta por um espaço igual, por oportunidades de emprego e educação igualitária, para que isso ocorra, há de se perceber que existe a barreira da comunicação, da linguagem diferenciada, não basta para o surdo aprender a língua de sinais (LIBRAS), é necessário que ele consiga se comunicar através desta língua onde estiver, seja com outros surdos ou não, na escola, em órgãos público, na rua, onde houver necessidade de comunicação direta.

A criação da FENEIDA e depois FENEIS, demonstra que o surdo quer ser considerado capaz e não deficiente, o uso da Língua de sinais foi cada vez mais difundido, e utilizada principalmente dentro das comunidades surdas. É importante considerar que as lutas travadas pelo Movimento Surdo já alcançaram

patamares significativos. Pode-se citar, por exemplo, a inclusão na Constituição Brasileira de leis que garantem o direito a acessibilidade e os demais direitos à cidadania.

2.2 A IDENTIDADE SURDA, RECONHECIMENTO E IDENTIDADE EM HONNET E FRASER

O debate político em torno de reconhecimento e respeito à identidade surda vem crescendo na sociedade atual, os grupos que por muito tempo viveram à sombra da sociedade, hoje buscam espaço e querem viver à sua maneira e não a partir de moldes de uma sociedade padrão. A luta por reconhecimento, obra de Axel Honnet vem então embasar esta discussão. Conhecido como uma das figuras mais proeminentes da 3ª geração da Escola de Frankfurt, concentrou seus estudos nas áreas de filosofia social, política e moral, este autor afirma que os indivíduos e os grupos sociais podem formar a sua identidade quando forem reconhecidos intersubjetivamente. Honnet toma por base as teorias de Hegel (conflito é a raiz da tensão) e de Mead (outro generalizado que atende as expectativas de todos). Honnet afirma que

Nesse sentido, o processo da individuação, discorrendo no plano da história da espécie, está ligado ao pressuposto de uma ampliação simultânea das relações de reconhecimento mútuo. (...) na medida em que ela é remetida de maneira sistemática a processos no interior da práxis da vida social (...) aquilo por meio do qual vem a se realizar a transformação normativamente gerida das sociedades. (HONNET, p. 156, 2003)

Para o surdo, nessa perspectiva, ao propor a visibilidade de sua cultura, deixando evidente o orgulho de ser surdo, de sua cultura e sua língua, traça um caminho de reconhecimento, pois para Honnet, a busca de reconhecimento social se baseia na possibilidade de ter reconhecido a importância social de nossas capacidades individuais e o desenvolvimento da autoestima. Quanto à caracterização do sujeito surdo, Lacerda e Santos dizem que

O ser surdo é aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social (LACERDA; SANTOS, p.48, 2014).

Neste sentido, a busca pelo reconhecimento da identidade para o surdo não é apenas uma alternativa, é sim um meio de se colocar diante de uma sociedade de ouvintes como alguém que tem outros gostos, outros saberes e outras percepções. Houve um tempo em que se acreditava que o sujeito surdo queria negar sua condição, e medicalizar a surdez então se tornou uma das saídas para a cura deste problema.

Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção a cura do problema auditivo, à correção dos defeitos da fala ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura

labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a Língua de Sinais. E significa também opor e dar a prioridade ao poderoso discurso da medicina frente a débil mensagem da pedagogia, explicitando que é mais importante esperar a cura medicinal encarnada nos implantes cocleares que compensam o déficit de audição através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalente. (SKLIAR, 1997 p.111).

Com o movimento de “recuperação”, “reabilitação”, esquece-se do mais importante, ouvir os interessados, será que realmente querem ser “curados”? Mas curados de que afinal? O que se questiona é porque a sociedade teima em exigir a padronização de comportamentos em uma sociedade heterogênea.

Os surdos querem ser aceitos dentro de suas limitações, mostrar que podem, desde que com as devidas adaptações, alçar voos mais altos do que lhes é permitido agora, o movimento surdo busca isso, o reconhecimento de sua identidade surda. Nancy Fraser destaca sobre isso que

A “luta por reconhecimento” está rapidamente se tornando a forma paradigmática de conflito político no final do século XX. Demandas por ‘reconhecimento da diferença’ dão combustível às lutas de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, ‘raça’, gênero e sexualidade. (FRASER, 2001)

Nancy Fraser em seu livro “Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista” entende a dimensão econômica, totalmente vinculada à cultural, e propõe alguns remédios pra que sejam sanados os problemas de redistribuição e reconhecimento, que para ela advém das injustiças sociais. Dentre eles, destaca o remédio para vencer as injustiças culturais, como a apresentada aqui no caso dos surdos, para isso é necessário buscar soluções para as destruições de padrões sociais de comportamento, tidos como o correto, mas que é permeado de preconceito.

Neste sentido, pode-se entender então a marginalização do sujeito surdo, pois enquanto minoria e em muitos casos, nascidos em famílias menos abastadas, acabam sendo empurrados para o descaso, sem educação adequada, e com uma formação que vai aquém do potencial que detém. Passando a ocupar então, cargos que não condizem com sua qualificação profissional, mesmo que as tenha, pois não tem seu conhecimento reconhecido por haver um limitação de comunicação.

A pessoa com deficiência deve ser pensada em sua integridade, pois não é a deficiência que apresenta que a define, precisa vivenciar situações significativas, expandir suas possibilidades, diminuindo suas limitações através de práticas positivas de inclusão, respeito e valorização enquanto ser.

2.3 AS MOBILIZAÇÕES SURDAS NO AMAPÁ

No Estado do Amapá, segundo o IBGE (2010), há 830 pessoas com surdez total, 4.829 pessoas com grande dificuldade auditiva e 22.646 pessoas com alguma dificuldade auditiva. Dentre estes, estão surdos alfabetizados e não alfabetizados, muitos deles em áreas ribeirinhas sem acesso à escola à língua de sinais.

As escolas no Amapá ainda possuem déficits muito grandes quanto ao número de professores com domínio da língua de sinais e aptos a alfabetizarem nesta língua que é a primeira para o surdo. As repartições públicas e particulares não dispõem de intérpretes que possam viabilizar a comunicação dos surdos em suas dependências, e o mercado de trabalho ainda não absorveu o surdo, que mesmo qualificado, ainda não consegue trabalhar nas áreas em que deseja e estudou.

Lacerda e Santos, sobre o direito do surdo, diz que:

Ao lado de um movimento mundial para melhorar a participação e o acesso de todas as pessoas aos bens sociais, surge uma ampla legislação que gradualmente faz com que as pessoas com deficiência, entre elas os surdos, tenham respaldo para suas exigências. Pode-se citar, como exemplo, a Lei de acessibilidade (Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000), que determina a eliminação de barreiras físicas e de comunicação nos setores público e privado, garantindo, no caso das pessoas surdas, a presença do intérprete de LIBRAS e a correção diferenciada de provas escritas e avaliações escritas por alunos e candidatos surdos. (LACERDA; SANTOS, 2014, p. 33)

Com base na Lei de Acessibilidade, e pensando na busca por um reconhecimento que lhes é concedido através dela, os surdos do Amapá criaram sua primeira e até o momento, única associação de surdos do Estado, a ASSAN (Associação dos surdos de Santana), localizada na cidade de Santana, cidade próxima à capital do Amapá, Macapá.

A ASSAN nasceu do descontentamento de um grupo de surdos no ano de 2016, em sua maioria com qualificação profissional em nível superior, que não conseguem trabalhar na área para a qual estudaram por não haver vagas para surdos nas instituições educacionais. Muitos são pedagogos e especialistas em educação especial e em LIBRAS e apesar de haver a necessidade de contratação de profissionais da área, continuam fora do mercado de trabalho.

As análises documentais na ASSAN, permitiram perceber que esta é uma entidade sem fins lucrativos que tem o objetivo de promover a interação entre seus associados por meio de manifestações de caráter social, cultural e de competições esportivas; entre outros objetivos tem também a intenção de integrar os surdos na comunidade, usando para isso todos os meios legais. Podem participar da associação todos aqueles que se solidarizam com o movimento surdo, e a busca pelo reconhecimento de seus direitos.

A associação tem também o objetivo de resguardar os direitos do surdo, apoiar sua inserção no mercado de trabalho, e que tenha acesso à educação em língua de sinais, além de garantir que o tradutor intérprete em LIBRAS estejam presentes nos prédios público como fóruns, prefeituras, escolas e outros setores.

No Estatuto da Associação dos Surdos e Santana, em seu artigo 2º, dispõe

A ASSAN tem por objetivo:

- promover o conagraçamento de seus associados por meio de manifestações de caráter social, cultural, recreativo e de competições esportivas;
- Promover a educação e desenvolver a cultura dos indivíduos surdos;
- Promover o amparo social dos surdos de coletividades carentes;
- Interessar-se efetivamente pela formação dos surdos, familiares e professores de educação física por meio de convites as pessoas de formação técnica específica, visando melhor desenvolvimento dos associados nas atividades ligadas ao esporte em geral.
- Integrar o surdo na comunidade, usando para isso todos os meios legais;(…) (Estatuto da ASSAN, 2016, p.10)

A comunidade surda vê nos movimentos surdos uma possibilidade de caminhada política de resistência às práticas ouvintistas⁶, que até então se apresentam hegemônicas em diversos espaços educacionais, sociais e culturais, bem como e um espaço de luta pelo reconhecimento da Língua de Sinais e das identidades surdas. “Para o movimento surdo, contam as instâncias que afirmam a busca do direito do indivíduo surdo ser diferente nas questões sociais, políticas e econômicas que envolvem o mundo do trabalho, da saúde, da educação, do bem-estar social” (Perlin, 1998, p. 71).

Para Honnet, o direito é um dos três domínios essências à autorrealização, e busca o autorrespeito. A primeira é o amor, (que busca o desenvolvimento a autoconfiança), e a outra a estima social (que visa o desenvolvimento da autoestima). Todas elas estão relacionadas com o reconhecimento por parte do outro e da sociedade, da importância social e de nossas capacidades individuais. Estas lutas são motivadas por grupos sociais e almejam o reconhecimento recíproco.

Uma forma tradicional de reconhecimento jurídico dessa espécie já concede ao sujeito, como vimos, uma proteção social para a sua “dignidade” humana; mas esta está ainda inteiramente fundida com o papel social que lhe compete no quadro de uma distribuição de direitos e encargos amplamente desigual. (HONNET, 2003, p. 181).

Para as pessoas com algum tipo de limitação, mesmo que haja legislação que defina quais são os direitos que lhes são reservados, observa-se a falta de interesse em fazer com que esses direitos sejam efetivados, como define Honnet, eles são tidos como “sujeitos invisíveis”.

⁶Segundo Skliar (1998, p. 15), esse termo se refere “*as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos (...)*a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. Com esse termo, se faz uma analogia ao colonialismo—colonialista.

O indivíduo surdo, percebendo essa invisibilidade busca através dos movimentos surdos, tornar-se visível, é uma incansável luta por ter sua potencialidade enxergada, notada por uma sociedade que só admite pessoas “perfeitas”.

A luta não é apenas por reconhecimento de direitos mas de identidade também, a identidade surda não se dá apenas pelo uso de uma língua diferenciada, mas por uma maneira de perceber o mundo de outra perspectiva. “A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural” (Perlin, 1998). Na medida em que os surdos legitimam sua língua e sua comunidade, temos como decorrência dessa convivência minoritária o nascimento da cultura surda (arte, humor, teatro, poesia etc.).

3 MATERIAL E MÉTODOS

O problema de pesquisa e os objetivos do estudo direcionou para realização da pesquisa de cunho descritiva que optou-se na análise documental, que ao ter conhecimento dos materiais disponíveis para a realização do trabalho de pesquisa na elaboração do artigo que atente aos objetivos da pesquisa que pretende alcançar ao final dos estudos.

A pesquisa descritiva que tem como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Essa modalidade de pesquisa pode apresentar diversos subtipos, entre eles: pesquisa descritiva propriamente dita, pesquisa de opinião, pesquisa de motivação, estudo de caso, entre outros. (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007. p. 83.

As etapas do trabalho estão subdivididas de acordo com os objetivos específicos, pois, desse modo, leva-nos a responder à questão ou às hipóteses apresentadas no problema e, certamente, atingirá o objetivo geral proposto para a pesquisa. Dentre a Pesquisa Documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias e outros tipos de mídias ou fontes de informação. Pode ser considerada como uma pesquisa de “primeira ordem”, pois vai buscar as informações diretamente na fonte para posterior tratamento analítico.

Dessa forma a pesquisa foi realizada na cidade de Santana-AP, cidade próxima à capital, onde foram consultados os documentos da Associação dos Surdos de Santana, ASSAN, única entidade no Estado que busca o reconhecimento dos direitos da pessoa com surdez. Foram analisados documentos como atas e o estatuto da associação mencionada, no intuito de verificar as ações e objetivos da entidade.

O instrumento de pesquisa que conforme o método adotado em questão foi a análise dos seguintes documentos citados acima encontrados na Associação dos Surdos de Santana que foram utilizados no estudo assevera que todos os documentos verificados deixaram claro que a intenção dos organizadores é promover a integração das pessoas com surdez, bem como garantir que seus direitos sejam garantidos. A entidade é sem fins lucrativos e conta com a doação de seus associados e resultado de rifas e bingos para se manter.

4 DISCUSSÃO E RESULTADO

De acordo com o que foi analisado, as comunidades surdas buscam o mesmo caminho desde sua primeira aparição no Brasil em 1857, de lá pra cá, apesar de muitas vitórias, ainda existe um longo caminho a percorrer, o debate em torno desta luta por reconhecimento esbarra na tentativa de se mostrar como “alguém” dentro da sociedade, tornar-se visível.

Honnet e Fraser fazem alusão em torno desta busca por reconhecimento, enquanto Honnet mostra que as pessoas que não tem espaço, passam a buscá-lo pra que se sintam realizados (autorrealização), Fraser destaca que tudo gira em torno de uma desigualdade social, e que as minorias só serão reconhecidas se o problema das desigualdades econômicas forem sanadas, uma está vincula à outra.

5 CONCLUSÃO

Ao longo da história podemos perceber a luta dos surdos para que sejam reconhecidos sua língua e sua cultura. Em uma sociedade de ouvintes o surdo parece não existir, convivendo na maioria das vezes entre si, em suas comunidades, onde se organizam e buscam interação e aprendizado.

A realidade para o surdo além das barreiras das comunidades surdas é muito difícil, apesar de haver legislação específica que possibilite a integração e comunicação total do surdo em sua língua, a sociedade ainda não está preparada para este tipo de convívio, isolando este sujeito e marginalizando-o.

A busca por reconhecimento de identidade é uma luta travada por surdos de todo o país, e aqui no Estado do Amapá já apresenta certa organização, com a criação da primeira Associação de Surdos do Estado, a ASSAN, que foi constituída em 2016, com o intuito de buscar este reconhecimento junto à sociedade amapaense.

No Amapá há um contingente elevado de surdos e apesar disso, eles ainda não conseguem trabalhar ou estudar de maneira que possam desenvolvê-los em todas as áreas de conhecimento. Por isso a necessidade de uma organização entre eles, não apenas para interagir ou conviver, mas para buscar direitos e possibilidades.

REFERÊNCIAS

ASSAN – Associação dos Surdos de Santana, **Ata de Fundação**. Santana-AP: 2016

ASSAN – Associação dos Surdos de Santana, **Estatuto da Associação de Santana**. Santana-AP: 2016.

CERVO, Amado L., BERVIAN, Pedro A.; DA SILVA, Roberto. **Metodologia da Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. p. 83.

FENEIS—Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Relatório de participação no X Congresso Mundial de surdos - Espoo, Finlândia: 20 a 28 de julho de 1987**. Rio de Janeiro: FENEIS, 1987, Texto digitado.

____. ____: 1997. Rio de Janeiro: **FENEIS**, 1997.

FRASER, Nancy, “**From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a ‘postsocialist’ age**”. In: S. Seidman; J. Alexander. (orgs.). 2001.

HONNET, Axel. **Luta pro reconhecimento: a gramática moral do conflitos sociais**. 34 ed., tradução de Luzes Repa. São Paulo, 2004.

LACERDA, Cristina B.; SANTOS, Lara F.dos. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta? Linguística, educação e surdez**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

SKLIAR, C. (org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Editora Mediação. Porto Alegre. 1998.

ALÉM DA ESCOLA: A EDUCOMUNICAÇÃO ENQUANTO CAMINHO PARA A CIDADANIA

Jacks de Mello Andrade Junior¹

A Educomunicação e a importância de se discutir a influência da mídia na sociedade

Educar o público, torná-lo consciente do poder e efeito das informações e fazê-lo capaz de manter uma atitude crítica diante das mensagens divulgadas através dos *media* são preocupações notadas em pesquisas desenvolvidas por diversos países do mundo. Alfabetização imagética, consciência crítica, apropriação dos meios de comunicação, mídia alternativa e comunitária são alguns dos conceitos que norteiam a pesquisa científica e o debate acadêmico e social a respeito da Comunicação.

Estudos nesta perspectiva vêm despertando a atenção de organizações mundiais, a exemplo da UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – que, atualmente, conta com mais de 190 Estados Membros, e promove inúmeros estudos, reflexões e reuniões com os governos, dirigentes e especialistas dos países que a integram, com o objetivo de aprofundar o exame de temas vitais para o futuro das sociedades, buscando consensos e definindo estratégias de ação.

Esta Organização encontra-se cada vez mais empenhada em analisar o papel da mídia na formação da personalidade e no desenvolvimento integral da pessoa humana, identificando os processos que favorecem o enorme poder dos meios de comunicação de massa, além dos perigos inerentes a esse poder para a sociedade (WERTHEIN, *in* CARLSSON, Ulla, FEILITZEN, Cecilia von: 2002).

Na diversidade das preocupações e objetivos da UNESCO, estão sendo feitos vários esforços no sentido de estimular o diálogo entre as autoridades públicas, empresas de mídia e o público interessado, com o intuito de estabelecer um consenso em relação a determinados princípios básicos que, como explicitado no artigo 17 da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, se referem tanto ao direito da criança de acesso à informação e fontes de informação, quanto à necessidade de estimular o desenvolvimento de orientações capazes de proteger a criança de informações e materiais nocivos ao seu bem-estar (CARLSSON, 2002). Busca-se, assim, ensinar e estimular junto às crianças e adolescentes, o desenvolvimento de julgamentos críticos, de seletividade na absorção das informações veiculadas pela mídia. E para isso, além de conhecimentos teóricos, valoriza-se a participação real do segmento nos processos de produção dos programas midiáticos, uma vez que “a combinação de análise e experiência de produção fornece aos jovens

¹ Professor MSc. no curso de pós-graduação em Docência e Gestão no Ensino Superior, e de graduação em Jornalismo e Publicidade e Propaganda na Faculdade Estácio de Macapá. E-mail: jacksandrade@gmail.com

uma base melhor para avaliar o que vêem e ouvem e as habilidades de produção os capacitam a agir para mudar e corrigir estereótipos e imagens da mídia” (CARLSSON, Ulla, FEILITZEN, Cecilia von: 2002, 15).

A *Educomunicação* é a área científica que se propõe a estudar essas questões. Segundo SOARES (2000), a *Educomunicação* pode ser definida

[...] como o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem². Em outras palavras, a *Educomunicação* trabalha a partir do conceito de gestão comunicativa. (in SOARES, 2004, p. 10)

A partir da definição dessa área de conhecimento, é preciso entender melhor o papel do profissional que trabalha nesse campo, denominado *educador comunicador*. Neste sentido, SOARES e MACHADO (1999) explicam que o educador comunicador seria o profissional que, atuando numa das áreas do novo campo, demonstra capacidade para elaborar diagnósticos no âmbito da inter-relação Educação/Comunicação; coordenar ações e gestões de processos, traduzidos em políticas públicas; assessorar os educadores no adequado uso dos recursos da comunicação ou promover, ele próprio, quando lhe cabe a tarefa, o emprego cada vez mais intenso das tecnologias, como instrumentos de expressão dos cidadãos envolvidos no processo educativo; implementar programas de “educação pelo e para os meios” e refletir sobre o novo campo, sistematizando informações que permitam um maior esclarecimento sobre as demandas da sociedade em tudo o que diga respeito à inter-relação Comunicação/Educação.

O termo *Educomunicação* foi uma contribuição do pioneiro na América Latina no campo dos estudos que relacionam a comunicação com os processos educativos, Mário Kaplún³. E existem vários outros autores que contribuem significativamente para o avanço dos estudos nessa área.

Analisando o trabalho de TEIXEIRA (2003), intitulado “Ética e educomunicação pelo fortalecimento do quinto poder”, podemos identificar uma rica seleção e organização de autores e acompanhar o desenvolvimento de justificativas para a necessidade de avanços na área de *Educomunicação*. E é a partir desse trabalho que buscamos a base teórica para a fundamentação desta pesquisa. Dentre os estudos, podemos ressaltar que HUERGO (1999), por exemplo, relembra-nos a noção de que a cultura escolar e a cultura midiática atuam como escolas paralelas na percepção do mundo, na distribuição dos saberes, na aquisição dos valores e nos processos de socialização, sendo esta uma das questões mais salientes para o

2. SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social, o caso dos Estados Unidos*. **Revista ECCOS**. São Paulo: Centro Universitário Uninove, v. 2, n. 2, dez. 2000. p. 63-64.

3 Mário Kaplún, citado por SOARES e MACHADO (1999), é autor de diversas obras sobre a inter-relação Educação/Comunicação, como o artigo “Processos educativos e canais de comunicação”, citado na Bibliografia deste trabalho.

pensamento da educação contemporânea, haja vista a real necessidade de uma escola que ofereça possibilidades para a formação cultural do sujeito compatíveis com a ampla circulação dos saberes.

Além deste, CARLI (1998), elucidando o processo de transmissão de conhecimento e costumes das gerações adultas para as jovens (cujo objetivo básico é prolongar sua tradição) reconhece que o processo de educação, para a continuidade da cultura, acaba configurando-se como um dilema, pois, segundo seus argumentos, se até a primeira metade do século XX a escola ocupou um lugar privilegiado e quase exclusivo na constituição de uma sociedade marcada por uma grande diversidade cultural e por profundas desigualdades sociais, modulando uma linguagem e uma cultura comum, a partir da segunda metade do século a emergência dos meios massivos de comunicação questiona esse trabalho cultural operado pela escola pública.

Tal percepção, associada aos embates suscitados a partir da formação e perpetuação desse horizonte cultural, enriqueceu ainda mais o sentido de fortalecer as articulações entre comunicar e educar. A tessitura de um viés comum que viesse a superar as posições rígidas que divorciam a cultura livresca da cultura midiática começa a se mostrar, portanto, como uma alternativa inusitada sob o ponto de vista de uma pedagogia crítica. Entretanto, como o delineamento da proximidade de suas fronteiras é um processo de constantes reflexões, é cada vez mais presente o desenvolvimento de estudos refletindo preocupações que tentem distinguir as funções, intervenções e linhas de investigação abrangendo a fusão educação e comunicação.

Uma das tentativas de sistematizar ou diferenciar alguns aspectos dessa relação (Educação e Comunicação) foi contemplada por SIERRA (2000), que procurou classificar as ações realizadas neste campo sob duas perspectivas: 1) a perspectiva cultural, de base interpretativa, que se propõe a uma integração contextualizada a partir das necessidades, características e hábitos culturais dos grupos destinados à nova educação tecnológica; e 2) a perspectiva informacionista, baseada na racionalidade instrumental, orientada, por um lado, pelo pensamento tecnocrático de promoção do indivíduo e intensificação do trabalho socialmente produzido com os modernos sistemas tecnológicos de informação, e por outro, pelo pensamento tradicional, o qual define o sistema educativo como um refúgio dos valores humanistas frente à atual cultura do espetáculo.

Antecipando as perspectivas de SIERRA, KAPLÚN (1999) já incluía, para a linha cultural, que educação, neste aspecto, deve ser dialógica, num processo em que não haja verticalização na transmissão de conhecimento, sendo uma prática multilateral. Dessa forma, esse processo de educação tende a ser transformador e produtor do conhecimento cooperativo.

Esse mesmo autor subdivide a linha informacionista em duas vertentes: a) o modelo de educação bancária – de paradigma hegemônico, estagnado nos processos de acumulação quantitativa de informação, definindo o aprendizado como uma atividade mecânica e de memória (em oposição ao aprendizado significativo, baseado na compreensão e leitura crítica dos fatos); e b) o modelo dos efeitos – (justificado geralmente por razões de eficácia), inspirado na cibernética de primeira geração, integrando as ciências da

informação e as disciplinas de aprendizagem num processo de modernização do sistema de ensino, mas com esquemas igualmente unidirecionais, centrados nos moldes binários (e fechados) de relação: pergunta/resposta, aberto/fechado, emissor/receptor, etc.

Na verdade, apesar de o modelo dos efeitos já estar um passo à frente em termos de utilização dos meios pela educação, ele é bastante criticado, principalmente porque quando a comunicação e a tecnologia são utilizadas no mesmo sentido da pedagogia clássica, a forma unidirecional de educação extrapola todos os limites (combinando verticalização partindo dos mestres e dos meios), e o que é pior, tem-se a impressão de que a simples modernização dos recursos metodológicos pode resolver todos os problemas educacionais existentes.

Concluindo as perspectivas definidas por SIERRA (*in* TEIXEIRA, 2003), há por fim uma terceira forma de prática coletiva, considerada por ele como uma comunicação educativa verdadeiramente transformadora, aberta à reflexão, à movimentação e à criação de redes sociais de interconexão na comunidade, que participa de uma visão mais ampla da educação como práxis política. Trata-se da perspectiva socioprática, na qual a educação é um processo permanente de comunicação e ação pedagógica ao tempo em que as tecnologias são espaços e meios para reflexão e para intervenção transformadora da realidade social.

Não fossem tantas implicações em torno dos processos sociais que permeiam as atividades de educação e comunicação, a perspectiva socioprática certamente viria ao encontro, na prática, com a ideologia de educação libertadora de FREIRE (1975), tão necessária à evolução de uma educação para a cidadania. Pela dificuldade na superação dessas implicações é que se faz necessário buscar uma pedagogia mergulhada num ideal socioprático como uma alternativa de resgate cultural e até social desse sujeito em construção; porque

[...] quando se aspira a uma sociedade global humanizante, não avassalada pelo mercado, pela competitividade e pela homogeneização cultural e sim edificada sobre o diálogo, a cooperação solidária e a reafirmação das identidades culturais, o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos atuantes aparece como um fator altamente necessário, e em torno do qual gravitam os outros aspectos; como acontece, aliás, com a participação política e social. (KAPLÚN, *in* TEIXEIRA, 2003, p. 09)

O desafio desta redefinição de educação – a partir do uso construtivo e interacional dos meios, e em que o desenvolvimento de competências possibilite o educando a diluir e até se integrar às novas configurações da cultura simbólica – faz da comunicação educativa um campo estratégico e marco de referência à socialização educativa, já que, conforme sugere SIERRA (*in* TEIXEIRA, 2003), o espaço de encontro e convergência da comunicação com a educação é precisamente o da cultura.

Para adentrar mais especificamente à área da Educomunicação e entender melhor o que seria o Educomunicador, vamos nos valer dos estudos de SOARES e MACHADO (1999), que coordenaram uma pesquisa desenvolvida pelo NCE - Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP junto a um grupo de 178 especialistas de 12 países da América Latina, entre os anos de 1997 e 1998. Essa pesquisa apontou para a existência de uma nova figura profissional a que denominaram de Educomunicador.

Segundo SOARES e MACHADO (1999), a Educomunicação é inauguradora de um novo paradigma discursivo transversal, constituído por conceitos transdisciplinares com novas categorias analíticas, e pode ser definida como o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem.

E, de acordo com os resultados da referida pesquisa, o Educomunicador é o profissional que demonstra capacidade para elaborar diagnósticos e de coordenar projetos no campo da inter-relação Educação/Comunicação. Entre as atividades que desenvolve, destacam-se:

a) a implementação de programas de "educação para a comunicação", favorecendo ações que permitam que grupos de pessoas se relacionem adequadamente com o sistema de meios de comunicação.

b) o assessoramento a educadores para o uso adequado dos recursos da comunicação, como instrumentos de expressão da cidadania.

O papel das instituições políticas na educação para cidadania como caminho para a emancipação do sujeito enquanto protagonista na sociedade

Não é novidade que as instituições políticas brasileiras vivem uma longa crise de imagem e credibilidade. E que, se essa crise não for superada, em alguns anos essas instituições e seus agentes políticos não terão mais legitimidade de representação popular.

A imagem de uma organização é construída no imaginário das pessoas ao longo do tempo, de acordo com o seu discurso, suas atitudes, suas posturas e ações efetivas no dia-a-dia da comunidade.

Com as constantes notícias veiculadas pela imprensa sobre a má utilização do dinheiro público pelos agentes políticos, e sobre casos de desonestidade e de desrespeito com os cidadãos, a reputação das organizações políticas e de seus mandatários está em crise.

As crises de reputação são indicadores de falência dos discursos corporativos ou organizacionais. Quando a prática não está alinhada com o discurso ocorre uma ruptura de expectativas.⁴

⁴ PEREIRA, Carlos Alberto Messeder & FERREIRA, Eduardo Guerra Murad. *Comunicação e estratégias de marketing institucional*. Rio de Janeiro: UCB/CEP, 2007, p. 34.

Este é um ponto que não poderia ser deixado de lado. Ao acompanharmos os noticiários sobre política no país, podemos concluir que a causa da crise que aqui expomos é exatamente a que se refere o autor supracitado: Distanciamento entre prática e discurso organizacional, o que leva à ruptura de expectativas.

Porém, como este estudo não tem o objetivo de orientar os agentes políticos sobre a importância da ética em suas atitudes, e sabemos que não há como garantir que cada mandatário trabalhe com honestidade, vamos nos focar no objeto macro, nas instituições políticas e na sua credibilidade, confiando nos mecanismos de controle e de punição para aqueles que agirem em discordância com o que prevê a ética pública e os códigos de conduta de cada instituição.

Dentro do que propomos neste trabalho, é fundamental discutirmos a importância da reflexão sobre responsabilidade social e como o trabalho nessa área pode interferir positivamente na gestão do problema que apresentamos.

Nesse contexto, nos valemos dos estudos de Carlos Alberto Messeder Pereira e Eduardo Guerra Murad Ferreira, que descrevem bem a importância da responsabilidade social na imagem de uma organização:

A responsabilidade social é, sem dúvida alguma, uma das principais fontes da reputação corporativa, mas contém, em si mesma, um conceito e um discurso próprios. Ambos os discursos possuem forte apelo e ressonância na sociedade, e estão alinhados com as cobranças por maiores transparência e integração das organizações num contexto mais amplo que o econômico. Os *stakeholders* possuem instrumentos de pressão (leis, imprensa, boicotes, ações individuais etc.) que, no mundo interconectado e online dos últimos cinco anos, têm conseguido diminuir a desenvoltura das organizações em suas movimentações visando exclusivamente resultados financeiros.⁵

Apesar de, comumente, os conceitos de marketing serem direcionados a casos envolvendo empresas ou produtos, é importante buscarmos aplicar esses estudos à situação exposta, traçando pontos comuns e buscando um entendimento maior.

A fundamental importância de uma organização estreitar o relacionamento com as comunidades foi muito bem explicitada por Micael Herschmann⁶, ao mostrar como o investimento em comunicação com as comunidades locais e o estudo e valorização da cultura de seus diferentes públicos pode contribuir para uma aproximação entre cultura local e cultura organizacional, e gerar identificação e “fidelização”. Nesse caso, entendemos fidelização como satisfação pelo trabalho realizado pelas instituições políticas e seus mandatários.

A responsabilidade social, para as instituições políticas, está em cumprir suas funções e prerrogativas legais com competência e honestidade, e, além disso, mostrar sua preocupação em atender aos anseios da comunidade que ela representa.

⁵ *Id. Ibid.* p.33

⁶ Comunicação, cultura e organizações. Rio de Janeiro: UCB/CEP, 2007.

O ponto de partida, nesse sentido, é acabar com o distanciamento que normalmente existe entre essas instituições e a população em geral.

Para que a decisão política continue legítima, as instituições democráticas devem manter permanente contato com os cidadãos, fazendo-se parte de uma esfera pública, entendida como uma rede adequada à comunicação de assuntos de interesse coletivo (HABERMAS, 1997, *apud* MENEZES, Daniela & RIBEIRO, Guilherme).⁷

Para isso, é necessário estimular as pessoas a se aproximar. Fornecer-lhes o conhecimento necessário para que entendam como se dá a representação política de uma comunidade e como o cidadão pode atuar nesse contexto, indo além do simples ato de votar.

Demonstrar essa preocupação social com a comunidade, investindo no estímulo à cidadania, é o caminho que apontamos no sentido de superar a crise de credibilidade que as instituições políticas enfrentam atualmente.

Essa é a direção que demonstra Marilena Chauí, ao afirmar que “[...] uma nova política cultural precisa começar como *cultura política* nova, cuja viga mestra é a ideia e a prática da participação”.⁸

A autora ainda nos lembra que:

Eleger significa não só exercer o poder, mas manifestar a origem do poder, repondo o princípio afirmado pelos romanos quando inventaram a política: eleger é “dar a alguém aquilo que se possui, porque ninguém pode dar o que não tem”; assim, eleger é afirmar-se soberano para escolher ocupantes temporários do governo.⁹

A cidadania, então, passa pela consciência crítica do sujeito de que ele é o detentor do poder delegado aos representantes políticos e que o exercício desse poder está muito além do sufrágio universal.

Mas, para ter essa consciência, o cidadão precisa ser instigado a pensar dessa forma. E isso só é possível se ele tem acesso ao conhecimento e à reflexão que esse conhecimento lhe proporcionaria.

Com cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e mais seguros quanto seu poder de atuação, estreitaríamos a distância que existe atualmente entre a comunidade e as organizações políticas, garantindo uma participação mais ativa da população nas atividades de representação política e, assim, um sentimento maior de pertencimento.

⁷ MENEZES, Daniela & RIBEIRO, Guilherme. *A crise da representação política e a comunicação nos Legislativos municipais: Experiências inovadoras da Câmara Municipal de Montes Claros*. p.8

⁸ CHAUI, Marilena. *Cultura e democracia*. Coleção Cultura é o quê?. Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. Salvador: 2007, p.68

⁹ *Id. Ibid.* p.51

E, para obter esse resultado, podemos recorrer aos fundamentos do marketing social, que se apresenta como uma tecnologia de gestão do processo de transformação social. Segundo Márcio Shiavo (2000), presidente da *Comunicarte – marketing social e cultural*¹⁰, marketing social pode ser definido como:

Uma nova tecnologia de administração da mudança social, associada ao projeto, à implantação e ao controle de programas voltados para o aumento da disposição de aceitação de uma ideia e/ou prática social em um ou mais grupos adotantes selecionados como alvo. [...] a organização busca os objetivos de mudança na crença de que, deste modo, contribuirá para o desenvolvimento individual e social.

Dessa forma, poderíamos, então, propor uma prática de educação para a cidadania no sentido de estimular o indivíduo a se reconhecer enquanto cidadão e ator/autor de sua vida em sociedade.

Considerações Finais

É preciso entender a prática pedagógica como uma atividade que ultrapasse os limites da sala de aula e das instituições forais de ensino.

Através da Educomunicação, que busca utilizar as técnicas e tecnologias da Comunicação como instrumentos para potencializar o processo de construção de conhecimento, ações de Educação para a Cidadania podem ser efetivadas, com objetivo de emancipar o sujeito e proporcionar desenvolvimento social e humano.

Comunicador e Educador se fundem em profissionais capazes de entender a necessidade de se democratizar, de fato, o acesso às informações e à construção do conhecimento. A mídia, cada vez mais abrangente e acessível, já exerce grande influência sobre a sociedade. Acreditamos, então, ser através da Mídia e de sua convergência, que a Educação pode ser trabalhada junto à sociedade, com linguagens e estratégias atrativas e interativas, capazes de despertar o indivíduo de seu atual estado dócil para um estado consciente e ativo.

Somente assim pode existir desenvolvimento igualitário, quando todos forem conscientes de seus direitos e capazes de interferir positivamente na construção da sociedade em que vivemos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE JR., Jacks de Mello. **Educomunicação: refletindo o perfil do educador em Minas Gerais**. Monografia apresentada para obtenção do grau de Bacharel em Comunicação Social, pela

¹⁰ Apud: MURAD, Eduardo. *Organizações, comunidade e culturas locais*. Rio de Janeiro: UCB/CEP, 2007, p.27.

Universidade Federal de Viçosa. Orientadoras: Profa. Dra. Lourdes Helena da Silva e Profa. Ms. Ana Carolina Beer Figueira Simas. Dezembro de 2004.

ACIOLI, Socorro. **A prática da educomunicação na Fundação Casa Grande**. Anais do 26. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belo Horizonte/MG, setembro 2003 [cd-rom]. São Paulo: Intercom, 2003.

ADORNO, T. W. **Theodor W. Adorno: textos escolhidos**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

ADORNO, T. W., HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

AGUIAR, Carly B. de. **A formação do jornalista, em serviço e no diálogo com a sociedade**. Obtido em 16/10/2004. http://www.intercom.org.br/papers/viii-sipiec/gt08/71_Carly%20Aguiar_trabalho%20completo.htm .

AGUIAR, Carly B. de; LAZARINI, Luciana de Sá; AFONSO, Maria Rita Teixeira. **Mídia e criança praticando jornalismo no espaço escolar**. Anais do 26. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belo Horizonte/MG, setembro 2003 [cd-rom]. São Paulo: Intercom, 2003.

ALBERGUINI, Audre Cristina. **Projeto Semear: mídia e educação ambiental na escola**. Anais do 23. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Manaus/AM, setembro 2000 [cd-rom]. São Paulo, Intercom/Portcom: Intercom, 2000.

ARAÚJO, C. G. **Representações, práticas e identidade das escolas família agrícola de Minas Gerais – o caso da EFA de Limeira**. Relatório PIBIC/FAPEMIG, UFV, 2002, Professora orientadora: Lourdes Helena da Silva.

AZEVEDO, Maria Verônica Rezende. **Telejornalismo e educação para a cidadania: uma experiência de educomunicação**. Anais do 26. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belo Horizonte/MG, setembro 2003 [cd-rom]. São Paulo: Intercom, 2003.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Comunicação & Educação: do mundo editado à construção de mundo**. In: *Comunicação & Informação*, Goiânia, v.2, n.2, jul/dez/1999.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação para a mídia: missão urgente da escola**. In: *Comunicação & Sociedade*. São Bernardo do Campo/SP, Ano X, n.17 ago/1991 p.33-46

CAPRINO, Mônica Pegurer; SANTOS, Arlete Prieto dos. **Projeto Repórter na escola: uma experiência de educomunicação**. Anais do 26. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belo Horizonte/MG, setembro 2003 [cd-rom]. São Paulo: Intercom, 2003.

CARLSSON, Ulla, FEILITZEN, Cecilia von (orgs.). **A criança e a mídia: imagem, educação, participação**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

CARVALHO, Paulo Monteiro de. **Educomunicação e a reinvenção da empresa do século XXI**. Obtido em 15/10/2004. http://www.educomradio.com.br/cafe/textos/Artigo_Educomunicação_Empresarial.doc .

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. Coleção Cultura é o quê?. Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. Salvador: 2007.

CHEIDA, Marcelo J. **Comunicação governamental e assessoria de imprensa**. Revista de Estudos de Jornalismo, Campinas 6(1): 133-151, jan./jun. 2003. Disponível em www.puc-campinas.edu.br/centros/clc/jornalismo/revista/JORNALISMO%20V6%20N1/jorn7.pdf. Acesso em 10/12/2007.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicador é preciso!**. Obtido em 15/10/2004.
http://www.educomradio.com.br/cafe/textos/educomunicador_preciso.doc .

COSTA, S. R. **Recepção de telenovela: um estudo de caso em Serra da Saudade – MG**. Dissertação MS, UFV, 1997.

FARHAT, Emil. **O paraíso do vira-bosta**. São Paulo: T.A. Queiroz, 2 ed., 1986.

FERRAZ, Francisco. **Conheça o eleitor**: Saiba como ele se informa, o que ele pensa e como decide seu voto. Coleção Cadernos Eleitorais. Porto Alegre: AD2000 Editorial, 1 ed., 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. (1a. Ed. 1970)

GUARESCHI, P. **Os construtores da informação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

GUARESCHI, P. A.(coord.), LAZZAROTTO, G., ROSSI, J., GUARESCHI, N., CZERMAK, R., SILVA, R. **Comunicação e controle social**. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

HERSCHMANN, Micael. **Comunicação, cultura e organizações**. Rio de Janeiro: UCB/CEP, 2007.

JACQUINOT, Geneviève. **O que é um educomunicador?**. Obtido em 15/10/2004.
<http://www.educomradio.com.br/cafe/cafe.asp?editoria=TSUPH&cod=338> .

KAPLÚN, Mário. **Processos educativos e canais de comunicação**. In: *Comunicação & Educação*. São Paulo (14), jan/abr, p. 68-75, 1999.

KARAM, Francisco. **Formação e ética jornalística**. Obtido em 13/03/2003.
<http://www.deontologiajornalistica.hpg.ig.com.br/texto7.htm>

LAZARINI, Luciana de Sá; AGUIAR, Carly Batista. **Jornalismo X entretenimento**: uma questão para mídia-educação. Anais do 26. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belo Horizonte/MG, setembro 2003 [cd-rom]. São Paulo: Intercom, 2003.

MATOS, Heloiza. **Comunicação pública, democracia e cidadania: o caso do legislativo**. XXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares – INTERCOM, 1999. Disponível em <http://www.fafich.ufmg.br/~larp/intercom99/matos.htm>. Acesso em 10/12/2007.

MELO, J. M. **Comunicação social**: teoria e pesquisa. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 4. ed., 1975.

MENEZES, Daniela & RIBEIRO, Guilherme. **A crise da representação política e a comunicação nos Legislativos municipais**: Experiências inovadoras da Câmara Municipal de Montes Claros. Disponível em http://www.fafich.ufmg.br/compolitica/anais2007/gt_cd-daniela.pdf. Acesso em 08/03/2008.

MURAD, Eduardo. **Organizações, comunidade e culturas locais**. Rio de Janeiro: UCB/CEP, 2007.

MERKX, Ângela da Costa Cruz Loures. **Mídia e deficiência**: educação para a cidadania. Anais do 21. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Recife/PE, setembro 1998 [cd-rom]. São Paulo, Intercom/Portcom: Intercom: 1998.

NETO, Manoel Marcondes Machado. **Comunicação Institucional, negociação e gestão das relações públicas**. Rio de Janeiro: UCB/CEP, 2006.

OLIVEIRA, Maria José da Costa. **Poder Legislativo e comunicação pública: uma perspectiva sobre a região metropolitana de Campinas**. IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom. Porto Alegre, 2004. Disponível em <http://reposcom.portcom.intercom.org.br/bitstream/1904/17571/1/R1577-1.pdf>. Acesso em 10/12/2007.

PEREIRA, Carlos Alberto Messeder & FERREIRA, Eduardo Guerra Murad. **Comunicação e estratégias de marketing institucional**. Rio de Janeiro: UCB/CEP, 2007.

SCHAUN, Angela. **A inter-relação comunicação / educação**: questões sobre o discurso formativo da mídia numa abordagem crítica. Anais do 23. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Manaus/AM, setembro 2000 [cd-rom]. São Paulo, Intercom/Portcom: Intercom, 2000.

SCHAUN, Angela. **Educomunicação**: algumas questões sobre cidadania, racismo e mídia ou (**A inclusão da diferença**: negro de corpo e alma). Anais do 24. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Campo Grande/MS, setembro 2001 [cd-rom]. São Paulo, Intercom/Portcom: Intercom, 2001.

SCHAUN, Angela. **Educomunicação**: Ilê aiyê e a visibilidade da cidadania negra. Anais do 24. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Campo Grande/MS, setembro 2001 [cd-rom]. São Paulo, Intercom/Portcom: Intercom, 2001.

SILVA, Dinorá Fraga da. **Identidade cultural como significação construída pela mídia**. Anais do 22. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro/RJ, setembro 1999 [cd-rom]. São Paulo, Intercom/Portcom: Intercom: 1999.

SOARES, Ismar de Oliveira. **A mobilização da sociedade**: iniciativas do governo, da universidade e dos centros de pesquisa. *In: Comunicação e Educação: a experiência americana*. Relatório FAPESP, 2000, p.191-215.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Gestão comunicativa e educação**: caminhos da educomunicação. Obtido em 15/10/2004. <http://www.educomradio.com.br/cafe/textos/caminhosdaeducacao.doc>.

SOARES, Ismar de Oliveira; MACHADO, Eliany Savatierra. **Educomunicação ou a emergência do campo da inter-relação Comunicação/Educação**. Anais do 22. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro/RJ, setembro 1999 [cd-rom]. São Paulo, Intercom/Portcom: Intercom, 1999.

TEIXEIRA, Ana Paula de Moraes. **Ética e educomunicação pelo fortalecimento do quinto poder**. Anais do 26. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belo Horizonte/MG, setembro 2003 [cd-rom]. São Paulo: Intercom, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Paulo Alexandre Cordeiro de; LIMA, Eunice Santos. **Mídia e educação**: imagem-tempo e o jovem. Anais do 26. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belo Horizonte/MG, setembro 2003 [cd-rom]. São Paulo: Intercom, 2003.

WOLF, M. **Teorias da Comunicação**. Lisboa: Editorial Presença, 6. ed., 2001. (Coleção Textos de Apoio)

ANÁLISE DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA GRADUAÇÃO DE MEDICINA COM O AUXÍLIO DE SIMULADORES

Carlos Alexandre Gomes Passarinho Menezes*
Paula Caroline da Silva Leite*

APRESENTAÇÃO

O presente artigo foi desenvolvido para contribuir com conhecimento sobre a chegada da tecnologia na graduação de medicina enfatizando os simuladores realísticos, metodologia aplicada e seus impactos. O artigo foi elaborado inicialmente para estudantes de medicina podendo ser utilizado por outras áreas da saúde.

O conteúdo do artigo foi dividido em quatro pontos, o primeiro item aborda sobre as modificações que vêm ocorrendo no ensino na saúde. Nesse parágrafo coloca-se em evidência a diferença sobre a metodologia tradicional e ativa, e suas principais características. No segundo ponto é explanado as mudanças tecnológicas que ocorreram ao longo da história até o momento atual da graduação médica. No terceiro e no quarto são dedicados aos simuladores, onde é explicado sobre essa técnica, a diferença que existe entre os simuladores e como a metodologia ativa está aliada a eles.

1. INTRODUÇÃO

Diante de uma realidade cada vez mais desenvolvida com uso de tecnologias, torna-se inviável uma educação médica que não repense no seu ensino e inclua os novos recursos na formação dos alunos. Até pouco tempo, a relação ensino-aprendizagem se baseava em métodos tradicionais, por meio de relação que o graduando era passivo e avaliado por testes escritos, o que não é suficiente para garantir competência, qualidade e segurança aos pacientes. Dessa forma, no ensino em saúde, uma série de modificações, inclusões e novas tendências em relação ao ensino-aprendizagem sinalizam a adoção de métodos inovadores (SILVEIRA, 2011).

Dessa maneira, surge a necessidade de métodos alternativos de ensino. Assim, as metodologias ativas aliadas com a simulação realística (SR) aparecem para suprir essa lacuna. Posto isto, a simulação atualmente é vista como mais uma forma de aprendizagem, em que a retenção da gnose permanece por um tempo mais prolongado, além de ser uma técnica mais agradável e prazerosa do que o ensino tradicional (FLATO e GUIMARÃES, 2011). Pois, a SR compõe uma nova perspectiva de ensino que engloba não somente

as habilidades técnicas, mas o gerenciamento de crises, a liderança, o trabalho em equipe, o raciocínio clínico em situações críticas ou que possam provocar prejuízos ao paciente real (BRANDÃO et al, 2014).

Vale ressaltar, que a SR é um instrumento de aprendizado que não se restringe à graduação, estendendo-se a todos os níveis da educação médica, além de apresentar mais de uma estratégia e tipos de simuladores, o que agrega valor à capacitação do discente, de acordo com o objetivo previsto no projeto pedagógico e na grade curricular. Além do mais, a SR é vista como um método efetivo e inovador que amplia as relações entre a teoria e a prática do corpo discente em ambiente seguro, oferecendo melhores oportunidades de aprendizagem e treinamento, contribuindo para a formação do profissional. (BARRETO et al, 2014). Portanto, a simulação é uma estratégia de ensino em expansão na formação de futuros profissionais, com o intuito de torná-los cada vez mais competentes, de forma a atender as exigências do mercado de trabalho. (FERREIRA et al, (2018) apud Al-Elq AH, 2010).

Na metodologia de formação médica chamada tradicional, o contato do discente com cenários práticos era feito de maneira direta com pacientes vivos que, ainda que sob rígida supervisão de docentes e preceptores, apresentava elevado risco de eventos adversos para o paciente e, ao mesmo tempo, expunha o discente à condições de estresse e responsabilidade para as quais ainda não havia sido minimamente testado. Com o advento da SR, há uma mudança nesse paradigma, pois dispõe aos estudantes a oportunidade de aprimorar habilidades variadas e competências imprescindíveis em ambiente controlado e protegido, o que possibilita erros e progresso do ofício, sem arriscar a segurança do paciente (SANINO, 2012). Dessa maneira, a combinação de diferentes táticas de ensino na saúde que articulem teoria-prática tem sido assinalada como um ferramenta eficaz no ensino superior, capaz de construir profissionais mais críticos, ponderado e aptos para a atuação, providos com a maturidade esperada. (NEGRI et al, 2017)

Diante do exposto, a SR é dividida em duas fases: fase de preparo e fase de aplicação. Na fase de preparo, os professores instrutores checam os materiais necessários, divisão dos alunos e o conteúdo a ser discutido. A fase de aplicação, por sua vez, é composta por três etapas: briefing, ação e debriefing (IGLESIAS e PAZIN FILHO, 2015). Este último, que ocorre no fim da situação é dado um feedback pela coordenação, independentes do desfecho morte ou sucesso no atendimento, no qual é feito um processo de reflexão sobre todas as atitudes tomadas mediante aquela situação. Servindo como reflexão após experiência prática, ou seja, uma forma de conectar a experiência vivida dentro da simulação e analisar de forma construtiva o contexto e ações realizadas dentro dela (BERG, et al, 2009).

Ainda é possível observar que a SR oferece um ensino homogêneo, pois todos os discentes podem ter as mesmas oportunidades, sem depender de circunstâncias e do acaso, envolvidos no aprendizado baseado em situações reais, além de ser factível a repetições sistemáticas de cada caso/cenário.

Este trabalho ainda se propõe a explicar o contexto histórico da chegada dessa tecnologia na graduação de medicina e na área da saúde, pois mesmo considerada uma estratégia incipiente, ampliou-se

significativamente na última década (JORGE et al, 2014), sendo desenvolvida mediante a perspectiva de segurança do paciente e de aprendizagem do indivíduo. Para tanto, é imprescindível salientar a real definição dos SR, porque atualmente há uma grande divergência na literatura e realizar um estudo comparativo com outros países e seus impactos na formação acadêmica.

2. METODOLOGIA TRADICIONAL X METODOLOGIAS ATIVAS

O ensino na saúde, nas últimas décadas, vem passando por um processo de ampla discussão, com o objetivo de formar um profissional com mais possibilidades de agir na resolução dos problemas de saúde dos indivíduos e da coletividade (Brasil, 2001). Historicamente, o ensino esteve amparado na avaliação analítica e na explicação unilateral com uma concepção simplista, buscando resumir a divisão do ensino em disciplinas na qual o discente resolve questões sem perguntar sobre sua finalidade e sua importância para a prática (MORIN, 2010).

Um dos avanços na discussão dessa temática foi a introdução do modelo flexneriano de ensino. Acontece que esse modelo possui mais de 100 anos e apesar de ter sido uma conquista na época o modelo se apresenta defasado, porém ainda muito utilizado produzindo uma dissociação entre o ensino e o serviço (MITRE, SIQUEIRA, GIRARDIDE, MORAIS, MEIRELLES e PINTO, 2008). Ele é um modelo de instrução firmado no paradigma biomédico, centrado na doença e no hospital, orientando os discentes a uma espectro reducionista e propondo a fragmentação da formação em ciclos básico e clínico, na qual a responsabilidade pelo primeiro é da Instituição de Ensino Superior e os hospitais pela formação clínica (SOUSA e BASTOS, 2016).

Assim, foi criada uma dicotomia sobre os modelos de ensino-aprendizagem em: tradicional e metodologias ativas. O primeiro, Freire (1996) denomina esse modelo tradicional de ensino de educação bancária, no qual o educador tem um papel particular de narrar verdades e fatos que deseja transmitir aos educandos (PIRES e BUENO, 2006), ou seja, levam o aluno a uma postura quase sempre passiva, sem a oportunidade de demonstrar suas opiniões, interesses e de repassar seus saberes também para o docente, através de uma comunicação mútua, baseado na dominação do ensino sobre a aprendizagem, com enfoque rígido, autoritário e centralizado, além de que o ensino é por memorização mecânica.

Esse posicionamento é validado com as próprias palavras do educador, Freire (2000):

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção.

Esse modelo começou a ser fortemente criticado por muitas instituições de ensino. Segundo essas instituições tratam-se de um modelo ultrapassado e inadequado para a formação do profissional de saúde (FARIAS, MARTIN e CRISTO, 2015) e que evidencia um descomprometimento com as reais necessidades do sistema de saúde e da comunidade (SOUSA e BASTOS, 2016). Com as crescentes modificações no mundo contemporâneo, em que a sociedade está em constante mudança foi necessário desenvolver outro modelo mais atual.

Teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), entre outros, alertaram por um vasto período a relevância de transcender a educação bancária, tradicional e mirar a aprendizagem no discente, envolvendo, motivando e conversando com ele. Isso porque, ocorreu uma mudança nos perfis dos profissionais de saúde, assim as universidades passaram por um necessário movimento de transformação no processo de ensino. Surgiram então as metodologias ativas, o segundo método, superando o plano anterior.

O método ativo desenvolve capacidade crítica e independência intelectual do profissional, em face à rigidez de estratégias de aprendizado do método tradicional com práticas mais completas envolvendo conversar, debater, ilustrar, reproduzir, dramatizar, ensinar e expor ideias resumidas, entre outras. Essa técnica se mostrou mais eficaz na retenção do conhecimento e no processo de aprendizado. Para tanto, é imprescindível uma participação mais ativa do aluno e um maior envolvimento com a temática a ser aprendida.

Com isso, surgem novas discussões sobre os modelos de ensino e a ideia da necessidade de autonomia do estudante, levando ao desenvolvimento das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que propõem formar profissionais humanistas, críticos e reflexivos, com competências éticas, políticas e técnicas, e formadores de opinião (LIMBERGER, 2013).

Na metodologia ativa o aluno é motivado a ser protagonista no processo de aprendizagem, sendo composto em grupos pequenos, que organizam ideias, levantam dúvidas, planejam quando, como, onde e por quem estas nuances serão investigadas e as soluções são depois partilhadas com o grupo. Dessa forma, possibilita os discentes ocuparem o lugar de sujeitos na construção do conhecimento e participar da análise do processo assistencial, colocando o professor como facilitador e orientador desse processo (MELO e SANT'ANA, 2012). Além disso, é estimulado a integração do conhecimento, criatividade, pensamento crítico, interação e aprimoramento das habilidades interpessoais.

Nesse percurso, há uma “migração do ‘ensinar’ para o ‘aprender’, o desvio do foco do docente para o aluno, que assume a corresponsabilidade pelo seu aprendizado” (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014).

Assim, essa metodologia permite ao discente posicionar-se como ator principal do seu aprendizado, redirecionando a função e as habilidades do docente, levando-o a compartilhar o conhecimento, através de elementos como: provocação, problematização e contextualização dos cenários que serão encontrados na prática profissional, levando o discente ao desenvolvimento amplo da cognição, do comportamento e da técnica do fazer em situações críticas. Esta aproximação da realidade aumenta a capacidade de intervenção

imediate após a identificação do problema proposto pelo docente e a proposição de soluções, em prol dos melhores resultados terapêuticos

É nessa perspectiva que Freire (2015) se refere à educação como “um processo que não é realizado por outrem, ou pelo próprio sujeito, mas que se realiza na interação entre sujeitos históricos por meio de suas palavras, ações e reflexões”.

Com base nisso, é perceptível que o modelo tradicional tem prioridade na passagem de conhecimento e enfoque na figura do docente, enquanto, no método ativo, os alunos se apoderam do centro das ações educativas e o sapiência é edificado de forma conjunta.

3. ADVENTO DA TECNOLOGIA NA GRADUAÇÃO MÉDICA

Mudanças tecnológicas digitais tiveram seu apogeu pela década de 70 e 90, ocasionando uma revolução no sistema social além de promover o desenvolvimento mundial técnico científico, caracterizado pela aplicação de tecnologias (PEREIRA e SILVA, 2010). Dessa forma, houve a ampliação das possibilidades dos educadores em ensinar e do estudante em aprender, devendo a sala de aula acompanhar uma metodologia adequada às necessidades dos estudantes. Assim, a tecnologia foi incorporada na formação acadêmica.

Analisando as inovações tecnológicas (gerações) ao longo do tempo, percebe-se que, o ser humano vem trabalhando incansavelmente para melhorar cada dia mais suas tecnologias. Por isso Pereira e Silva (2010) relatam que:

O desenvolvimento tecnológico não provocou mudanças apenas nas áreas de tecnologia e de comunicação, mas também, em outras áreas da sociedade, alterando condutas, costumes, valores, práticas de consumo, formas de lazer e interação entre os agentes sociais, configurando uma nova sociedade da informação.

Neste cenário, considerando-se o debate acerca da tecnologia acoplada na medicina a sua importância é singular para a sociedade. Pois, a saúde constitui-se em um bem ou valor que ocupa o topo da pirâmide de prioridades das pessoas. Isso fez com que investimento em avanços e novas descobertas tecnocientíficas na área da saúde fossem significantes oferecendo subsídios para o melhoramento da terapêutica e conseqüentemente da saúde humana.

O surgimento dos simuladores e seu conceito contemporâneo foram influenciados pelo engenheiro americano Edwin a. Link, responsável pelo desenvolvimento do primeiro simulador de voo. Isso porque, inicialmente, a finalidade era lecionar comandos simples de máquinas mais novas, por meio de “simuladores mecânicos” em terra, capacitando os pilotos, o que diminui os acidentes aumentando a segurança dos voos, pois eles estavam mais capacitados. Com o decorrer do tempo, as aeronaves se desenvolveram se tornando mais complexas e conseqüentemente a necessidade de melhorar as estratégias de simulação e dos

simuladores. Atualmente, treinar os pilotos no ambiente de simulação realística tornou-se uma obrigatoriedade sendo o simulador de voo um sistema de aparelhos ou um software que recria o voo da maneira mais realística possível (PAGE, 2009).

Não demorou muito para a SR adentrar na formação médica, um grande exemplo desse desenvolvimento foi o primeiro manequim utilizado em simulação, desenvolvido em 1960, pelo norueguês AsmundLaerdal, para o aprendizado de ressuscitação cardiopulmonar (PAZIN, 2007). AsmundLaerdal era um fabricante de brinquedos de plástico e obteve uma ampla aceitação, o sucesso foi tanto que essa linha foi aprimorada com o passar dos anos, chegando aos nossos dias com diversas melhorias, permitindo um treinamento eficaz no atendimento a parada cardiorrespiratória (COOPER e TAQUETI, 2008).

Na Universidade de Harvard, também em 1960, Abrahamson e Denson construíram o modelo “Sim one”, que reproduzia os ruídos cardíacos e pulmonares. A partir desta data, grande impulso foi dado para que outros modelos de manequins apoiados em alta tecnologia fossem criados, a exemplo dos utilizados para assistência ao parto e cirurgia videolaparoscópica entre outros (PAGE, 2009).

Dois funcionários da NASA (NationalAeronauticsand Space Administration) apresentaram, em 1989, o dispositivo que ficou conhecido como o primeiro simulador cirúrgico baseado em computador. Esse aparelho podia ser usado para simulações de procedimentos ortopédicos, tendo suas consequências biomecânicas estudadas no computador (WYSCOKI, MOESTA e SCHLAG, 2003).

No Brasil, o uso da simulação realística é recente em universidades, escolas de medicina e outras áreas da saúde (BARRETO, MOREIRA, SILVA e MAGNO, 2014). Porém, vale ressaltar, que durante muito tempo o treinamento da medicina em geral, e da cirurgia em especial, sempre baseou-se no aprendizado teórico seguido da experiência clínica com o contato direto do aluno com pacientes o que, atualmente, é sinalizado como um método defasado. A simulação oferece oportunidades úteis para reduzir os riscos para pacientes e estudantes, melhorar a competência e confiança dos alunos, aumentar a segurança do paciente e reduzir os custos de assistência à saúde a longo prazo (FERREIRA, GUEDES e OLIVEIRA, 2018).

Segundo Hetkowski(2004) o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de complementação. Se esse aprendizado vem de fora para dentro, certamente fazer uso de dispositivos externos que viabilizam o acesso ao conhecimento, promove avanços no crescimento do discente no que se refere ao conhecimento a ser adquirido

Dessa forma, a evolução tecnológica do ensino está determinando, de forma progressiva, porém definitiva, uma nova etapa nesse processo: a simulação. Ela que evolui a cada dia como forma de complementar a formação médica tendo por base a visão vanguardista de Edwin Link, que já em 1927 entendeu que seria loucura colocar um piloto no ar exposto a todo tipo de situação, sem antes reproduzi-las em um ambiente de aprendizado seguro.

É possível, então, ainda afirmar ao compararmos com o ensino tradicional de aula expositiva, que a simulação é uma estratégia de ensino aprendido mais amena e afável, além de dispor maior preparação de habilidades técnicas de todos os discentes sem submeter pacientes aos riscos desta etapa de aprendizado.

Portanto, por tudo que já foi exposto, a simulação como forma de ensino, seja ela feita em modelos mecânicos, como os bonecos para ressuscitação cardiopulmonar, ou em simuladores de realidade virtual totalmente digital, coaduna de maneira precisa qualidade no treinamento que, em última análise, determina a melhoria do atendimento.

4. O QUE SÃO SIMULADORES

A simulação é uma abordagem técnica que proporciona uma aprendizagem ativa, experiencial com o auxílio da tecnologia. Esta é um processo dinâmico que envolve a criação de uma situação hipotética que incorpora uma representação autêntica da realidade de maneira totalmente interativa (BLAND et al, 2015). Ao construir exercícios de simulação, é essencial combinar a complexidade e o conteúdo do cenário com as necessidades do aluno, criando uma situação que é desafiadora, mas não opressiva. (JEFFRIES, 2015). Esse estudo proporciona a repetição, o feedback e a reflexão em o risco de causar danos ao paciente. Segundo Gomes (2018) e Ferreira, et al (2015) existem vários tipos de simuladores, e eles podem ser classificados de acordo com as suas fidelidades: Baixa, média e alta complexidade; Simulações com pessoas; Realidade Virtual e Simulação híbrida.

Os de baixa complexidade são os bonecos estáticos ou partes do corpo humano tais como membros, que são destinados ao treino de procedimentos técnicos e habilidades específicas relacionadas a procedimentos em geral. Eles possuem aparência real e detêm menor custo possibilitando a realização de procedimentos como introdução de cateteres no estômago, boca, nariz e bexiga. As partes do corpo humano, como por exemplo, os braços, são utilizados para o treinamento da técnica de punção, na qual ocorre introdução de um dispositivo com agulha na veia para realização de medicação e ou aspiração de sangue para exames. Apesar de não interagir com o estudante a peça proporciona a realização da técnica com segurança, podendo ser repetida sem prejuízos ao paciente e ao estudante; São muito utilizados nos cursos de graduação.

Os simuladores de média complexidade são manequins que fornecem respostas aos estímulos feitos por estudantes através de diversos sons fisiológicos. São os mais indicados para competências específicas e utilizados em cenários simples, para que os formandos possam avaliar e fazer intervenções, um exemplo destes simuladores são os simuladores de sons cardíacos que permitem a detecção de uma paragem respiratória e a sua monitorização.

Os simuladores de alta complexidade são pacientes simulados que apresentam emissão de sons e ruídos, tosse, expressão vocal de dor e pedido de ajuda, além de movimentos oculares e respiratórios. Estes simuladores possibilitam a monitorização de pressão arterial, pulsação, eletrocardiograma e simulam respostas a medicamentos. Ou seja, são simuladores de corpo inteiro com o formato do ser humano e que respondem aos aspectos fisiológicos. Este tipo de simulação, proporciona fomentar graus de dificuldades que venham exacerbar a sensação de realidade oriundas dos manequins. Os simuladores são previamente programados pelo facilitador. Seu uso é pequeno na graduação, devido ao alto custo de aquisição, manutenção, e necessita de conhecimento avançado de operação técnica por parte dos discentes e docentes;

A simulação com pessoas é defendido como padrão ouro devido ao baixo custo e por propiciar maior desenvolvimento das relações humanas. Nesse momento, os alunos praticam a forma como abordam os pacientes e familiares, sendo treinada a habilidade de comunicação e avaliado o histórico clínico. Além disso, o cenário permite que o discente tenha a sensação de estar atendendo no ambiente hospitalar.

A realidade virtual é pouco difundida e utilizada no Brasil, seu uso nos cursos de saúde está atrelado principalmente a simulação de procedimentos cirúrgicos para os cursos de medicina com a finalidade de replicar o procedimento. Apresenta a possibilidade de utilização em rede;

A simulação híbrida possui um realismo aumentado e promovem a integração de técnicas médicas. Ocorre a utilização associada de manequim vivo (paciente simulado) e um manequim e ou peça anatômica para a realização de procedimentos invasivos como introdução de cateteres durante o atendimento ao paciente simulado.

5. METODOLOGIAS ATIVAS ALIADA COM OS SIMULADORES

A simulação prática é dividida em duas fases: fase de preparo e fase de aplicação.

A fase de preparo exige dois componentes. O primeiro é a identificação e elaboração do conteúdo a ser transmitido de modo claro e sequencial, com pontos muito bem estabelecidos. O conteúdo e seus objetivos devem ser claros, simples, definidos, sintéticos e adequados ao nível de complexidade e autonomia do estudante dentro do currículo espiral (QUILIC APKCASTFG, 2012). O segundo é a técnica e estratégia de como este conteúdo será transmitido (IGLESIAS e PAZIN-FILHO, 2015)

Considera-se ainda que fase de aplicação da aprendizagem seja essencial a consolidação de uma etapa anterior e outra posterior à execução da simulação. Esta é dividida em 3 etapas: Briefing (exposição), ação e Debriefing

O briefing serve para ser descrita ao formando a situação que será por ele resolvida, devendo ser a descrição exposta de forma clara, sucinta e objetiva, ou seja, promovendo o envolvimento do formando no

contexto do caso simulado e permitindo que este reconheça a tarefa que terá de executar (SÁ-COUTO ET AL, 2016) E (PAZIN FILHO E ROMANO, 2007).

A ação é na qual a tarefa proposta é realizada de forma prática, sendo observada pelo instrutor e pelos demais participantes. Nesse momento, é fundamental que o facilitador esteja atento e tenha máxima atenção às ações do estudante para seguidamente serem discutidas no feedback.

A última etapa consiste no debriefing que é o momento do estudante obter um feedback construtivo do facilitador treinado e qualificado que, por sua vez, deve corrigir os erros e promover a assimilação e a aceitação de novos conhecimentos (IGLESIAS E PAZIN-FILHO, 2015). Esta etapa promove ao estudante um pensamento crítico-reflexivo sobre as próprias atitudes, permitindo a autocrítica e identificação de fatores intrínsecos da personalidade de cada indivíduo, que podem ter afetado ou não seu desempenho durante o desenvolvimento da atividade simulada. Contudo, os possibilita avaliar suas tomadas de decisões e suas competências, de modo a crescer e aprimorar, sem provocar danos ao paciente. O debriefing é indispensável no estudo de SR. (SOUZA et al, 2017).

RESULTADOS/ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem teve avanços com as contribuições das inovações do meio técnico científico e que sua utilização na graduação de medicina demonstrou benefícios na formação dos profissionais. Dessa forma, a SR observada como método inovador e efetivo que agrega aumentando a relação da prática e teoria dos alunos em ambiente seguro, contribuindo para um desenvolvimento profissional cada vez mais competente e mais seguro para os pacientes.

Deste modo a utilização da aludida técnica constitui uma grande aliada do aprendizado teórico-prático na área de saúde. A inserção desta metodologia enquanto tecnologia aplicada a educação em saúde proporciona progressos significativas nesta formação, resultando em maior qualidade nos mais diversos processos do ofício. Isso é comprovado pelo National Training Lab. Bethel, intitulada pirâmide do aprendizado, revelou que a leitura propicia retenção de 5% de aprendizado, a oratória 10%, o áudio visual 20%, a demonstração 30%, a discussão em grupo 50%, a prática monitorada 75% e a atuação na prática (fazer) propicia uma retenção do conteúdo em 90. Este resultado expôs os impactos que a metodologia de simulação realística pode produzir em forma de aprendizado eficiente.

É possível, então, elencar como vantagens para simulação: a possibilidade de treinamento sem envolver pacientes e a possibilidade de treinamento repetitivo e melhor avaliação da habilidade do aluno pelo instrutor. Vale ressaltar, que a utilização de simuladores reduz o custo total do processo de ensino-aprendizagem, mesmo com elevado custo, pois evita complicações como desperdício de material médico e

processos decorrentes de incidentes, sendo principalmente, imprescindível, no caso de técnicas de alta complexidade.

Portanto, o uso da metodologia de simulação realística surge como um fator importante para essa melhora, ao reduzir erros e aperfeiçoar o desempenho associado a assimilação prática dos conteúdos propostos. Além disso, sua aplicação se justifica por ser fator fundamental com a cisão do ensino tradicional, possibilitando a construção do conhecimento por meio da interface teoria e prática, fazendo com que os profissionais formados estejam mais preparados.

6. REFERÊNCIAS

AL-ELQ AH. **Simulation-based medical teaching and learning**. J Family Community Med 2010 Jan/Dec; 17(1):35-40. DOI: 10.4103/1319- 1683.68787

BRANDÃO CFS, Collares CF, Marin HF. **A simulação realística como ferramenta educacional para estudantes de medicina**, maio de 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Collares/publication/285137545_A_simulacao_realistica_com_o_ferramenta_educacional_para_estudantes_de_medicina/links/586a2bd608ae8fce4917df12/A-simulacao-realistica-como-ferramenta-educacional-para-estudantes-de-medicina.pdf>. Acesso 13 de Abril 2019 às 19:00;

BARRETO DG, Silva KGN, Moreira SSC, Silva TS, Magno MCS. **Simulação realística como estratégia de ensino para o curso de graduação em enfermagem: Revisão integrativa**. Rev. baiana enferm. 2014 maio/ago 28(2):208-14. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/viewFile/%208476/8874>>. Acesso em 23 de Maio de 2019 às 20:59

BERG B, SAMPAGA A, GARSHNEK V, et al. **Simulation crisis team training effect on rural hospital safety climate (SimCriter)**. Hawaii Med J. 68(10):253-5, Honolulu, 2009.

BLAND AJ, Topping A, Wood B. **A conceptual analysis of simulation as a learning strategy in the education of undergraduate nursing students**. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691710001966>>. Acesso em 28 de Maio de 2019 às 09:46.

BRASIL. Ministério da Saúde. Congresso. Senado. Resolução n. 4 CNE/CES, de 2001. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina**. Diário Oficial da União. Brasília, 9 nov. 2001. Seção 1, p. 38

C. SÁ-COUTO, L. Patrão e F. Maio-Matos, **Biomedical Simulation: Evolution, Concepts, Challenges and Future Trends**, Acta Médica Portuguesa, pp. 29(12), 860-868, 2016.

COOPER JB, Taqueti VR. **A brief history of the development of mannequin simulators for clinical education and training**. Postgrad Med J. 2008;84(997):563-70.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional. 1959a.

FARIAS PAM, Martin ALAR, Cristo CS. **Aprendizagem ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações.** RevBrasEduc Med. 2015;39(1):143-58. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v39n1e00602014>>. Acesso em 15 de Maio de 2019, às 22:57.

FERREIRA C, Carvalho JM, Carvalho FLQ. **Impacto da metodologia de simulação realística, enquanto tecnologia aplicada a educação nos cursos de saúde.** II Seminário de tecnologias aplicadas à educação e saúde. 1, n. 1, 2015.

FERREIRA RPN, Guedes HMG, Oliveira DWD, Miranda JL. **Simulação realística como método de ensino no aprendizado de estudantes da área da saúde.** RevEnferm Centro Oeste Min [Internet]. 2018;8:e2508. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.19175/recom.v8i0.2508%09%0A>> Acesso em 22 de Maio de 2019 às 00:08.

FLATO UA, Guimarães HP. **Educação baseada em simulação em medicina de urgência e emergência: a arte imita a vida.** RevBrasClin Med. 2011;9(5):360-4.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 51ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

GOMES, CO. **Estudo e Desenvolvimento de Protocolos Operacionais e de Segurança na Utilização de Simuladores Biomédicos de Alta e Média Fidelidade – Estágio no CSB/CHUC”**

HETKOWSKI, T. M. 2004. **Políticas Públicas: Tecnologias da Informação e da Comunicação e novas práticas pedagógicas.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

IGLESIAS AG, Pazin-Filho A. **Emprego de simulações no ensino e na avaliação,** Medicina (Ribeirão Preto) 2015;48(3):233-40.

JEFFRIES, P.R (2015). **ReflectionsonClinicalSimulation: The Past, Present, and Future.** NursEducPerspect, 36(5), 278-9.

JORGE BM, Almeida RGS, Souza Júnior VD. **Tendências atuais na investigação em simulação.** In: Martins JCA, Mazzo A, Mendes IAC, Rodrigues MA. A simulação no ensino de enfermagem. Ribeirão Preto: SOBRACE; 2014. p. 259-276

LIMBERGER JB. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem para educação farmacêutica: um relato de experiência.** Interface (Botucatu). 2013;17(47):969-75. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622013.3683>.

MELO BC, Sant’Ana G. **A prática da Metodologia Ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino-aprendizagem.** ComunCiênc Saúde. 2012;23:327-39.

MITRE SM, Siqueira-Batista R, Girardide-Mendonça JM, Morais-Pinto NM, Meirelles CAB, Pinto-Porto C, et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates**

atuais. CienSaude Colet. 2008;13(Suppl 2):2133-44. PMID:19039397. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>>. Acesso em 30 de Abril de 2019, às 23:52.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Edição revista e modificada pelo autor. 11a ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2010.

NEGRI EC, Mazzo A, Martins JCA, Pereira Junior GA, Almeida RGS, Pedersoli CE.

Clinicalsimulationwithdramatization: Gainsperceivedbystudentsandhealthprofessionals. Ver Latino-Am Enfermagem 2017 Aug;25:e2916. DOI: 10.1590/1518-8345.1807.2916

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. 2. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1999.

PAGE, R. L. **Briefhistoryofflightsimulation**. R.L. Page and Associates. 2009

PAZIN Filho A, Romano MMD. **Simulação: aspectos conceituais**. Medicina (Ribeirão Preto) 2007; 40: 167-70.

PAZIN, A., SCARPELINI, S. 2007. **Simulação: definição**. Medicina (Ribeirão Preto) 40 (2): 162-6.

PEREIRA, D. M.; SILVA, G. S. **As Tecnologias de Informação e Comunicação(TICs) como aliadas para o desenvolvimento**. Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas, Vitória da Conquista, 10, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/cadernosdeciencias/article/viewFile/884/891>>. Acesso em: 9 de Maio de 2019.

PIRES ROM, Bueno SMV. **A problematização como modelo para ensino universitário: uma experiência piloto com alunos do 3º e 4º anos do curso de odontologia**. Rev ABENO. 2006;6:54-60.

ROGERS, C. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Ed. Interlivros, 1973.

SANINO GE. **O uso da simulação em enfermagem no Curso Técnico de Enfermagem**. J Health Inform. 2012;4(nesp):148-51. Disponível em: <<http://www.jhi-sbis.saude.ws/ojs-jhi/index.php/jhi-sbis/article/view/247>>. Acesso em 05 de Abril 2019 às 14:32

SILVEIRA RCP, Robazzi MLCC. **Modelos e inovações em laboratórios de ensino em enfermagem**. R EnfermCent O Min. 2011 out/dez;1(4):592-602. Disponível em :<<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/recom/article/viewFile/138/247>>. Acessado em 10/05/2019 às 17:00.

SOUSA IF, Bastos PRHO. **Interdisciplinaridade e formação na área de farmácia**. TrabEduc Saúde. 2016;14(1):97-117. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00092>.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antonio. **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais**. Medicina, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

SOUZA, J.M.O.; SILVA, F.R.; OLIVEIRA, K.M.; VENANCIO, A.F.; HERMANN, P.R.S.; MAGRO, M.C.S. **Debriefing como ferramenta de avaliação qualitativa no ensino simulado**. Investigaçao Qualitativa em Saúde, v.2, p.841-848, 2017. Disponível em: <<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1281/1241>>. Acesso em: 15 de Maio de 2019

QUILIC APKCASTFG. **Simulação Clínica. Do conceito à aplicabilidade**. 1ª Edição. São Paulo: Editora Atheneu; 2012

WYSOCKI WM, Moesta KT, Schlag PM. **Surgery, surgical education and surgical diagnostic procedures in the digital era.** MedSciMonit. 2003;9(3):RA69-75

MINICURRICULOS

*Carlos Alexandre G. P. Menezes, 22 anos, cursou direito no Centro Universitário do Pará - CESUPA, atuou como presidente do Centro Acadêmico Otavio Mendonça – CADOM, coordenador local do Studenty For Liberty, fundador e presidente da Liga Acadêmica Paraense de Direito Eleitoral – LAPDE, Atualmente, é acadêmico de medicina do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia - UNIFAMAZ, membro da Liga de Oftalmologia do Pará – LIGOFT e Coordenador Local da Federação Internacional de Associação de Estudantes de Medicina – IFMSA.

*Paula Caroline da Silva Leite, 24 anos, cursou durante um ano fisioterapia no Centro Universitário do Pará – CESUPA. Possui nível básico em LIBRAS. Atualmente, é acadêmica de medicina do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia – UNIFAMAZ e membro da Liga de Oftalmologia do Pará – LIGOFT.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS PAEE¹ NO ENSINO FUNDAMENTAL II NA SALA DE AULA COMUM

José Adnilton Oliveira Ferreira²
Edielso Manoel Mendes de Almeida³
Cleuma Roberta de Souza Marinho⁴

1 INTRODUÇÃO

A concepção de uma escola acolhedora para todos fundamenta-se, entre outros marcos, como na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, (BRASIL, 2016), especificamente no seu artigo 26º, incisos I e II dispõe que; todo ser humano tem direito à instrução, que a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A partir desse período amplia-se o crescimento de movimentos sociais que lutam por uma sociedade mais democrática fortalecendo as críticas ao modelo homogeneizador escolar e as práticas de segregação e categorização de estudantes. Outro documento histórico que podemos considerar relevante que reforça a ideia de uma escola para todos é a Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborada em Jomtien/1990, (BRASIL, 1990), que chama a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

Em continuidade a essa abordagem histórica e política a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994, (BRASIL, 1994), propõe aprofundar a discussão, problematizando os aspectos acerca da escola não acessível a todos os estudantes. A partir desta reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias promovendo assim uma concepção de educação democrática que deve levar em consideração a diversidade,

¹ PAEE significa público-alvo da educação especial. No caso dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

² Professor na Faculdade Atual. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília (UNB).

³ Professor no Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP). Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Doutorando em Ciências Sociais na área de Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

⁴ Professora na Faculdade de Teologia e Ciências Humanas. Mestre em Linguagem, Comunicação e Cultura na Amazônia pela Universidade da Amazônia (UNAMA).

ou seja, deve contemplar as diferenças individuais e oferecer experiências de aprendizagem conforme as habilidades, interesses e potencialidades dos alunos.

A partir dessa necessidade de mudança de repensar novas práticas educacionais surge a intenção de se considerar um novo padrão de estudante, de professor, de currículo e de gestão de forma a contemplar os princípios de inclusão. Visto que as políticas educacionais brasileiras apontam nesta direção e novas proposições surgem para o contexto educacional, a fim de se entender como realizar mudanças significativas no cotidiano escolar, à ideia de escola de qualidade para todos tem se ampliado.

A inclusão, em educação, traz consigo um objetivo, que é aceitar a diferença no contexto escolar e possibilitar seu acesso ao conhecimento. A escola inclusiva parte de princípios distintos da proposta da integração, que caracterizada no final do século XX por volta da década de 70, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era inseri-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos a pessoa sem deficiência, para estimular a aceitação da sociedade.

Atualmente discute-se muito sobre educação inclusiva, buscando romper com o modelo educacional de integração do aluno com deficiência, entendida aqui como estudantes (PAEE) público-alvo da educação especial, no âmbito do Censo Escolar, deve alicerçar-se nas orientações contidas na Resolução CNE/CEB, nº 2/2009, (BRASIL, 2009), que no seu artigo 4º, considera público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

De acordo com Werneck (2000) o conceito de educação inclusiva surge em 1994 na Conferência Mundial sobre Educação Especial, resultando na Declaração de Salamanca, (BRASIL, 1994) com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Esta declaração é considerada um dos principais documentos que visam à inclusão social.

Mas para que tal processo se efetive é preciso que sejam identificadas as demandas que o aluno apresenta em sua interação no ambiente escolar, e proporcionar-lhe as condições necessárias para sua

aprendizagem. A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) deixa claro esse aspecto quando afirma que “todas as crianças [...] têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos”. No caso dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que são público-alvo da educação especial (PAEE) na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular.

Segundo Werneck (2000) no Brasil a política de educação inclusiva inicia em 2001, com mudanças nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial e no Plano nacional de Educação, que estabeleceram objetivos e metas necessárias para uma educação de qualidade que atenda a diversidade em uma escola inclusiva. Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica determinam que: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001, p. 13)

Então será que os professores da rede privada de ensino estão preparados para receber/trabalhar com os alunos PAEE? Deve-se pensar na formação e acompanhamento desse trabalho docente, perceber a necessidade do trabalho pedagógico na perspectiva da inclusão escolar.

Dessa forma justifica-se o estudo em virtude de verificar como se dá o trabalho pedagógico com aluno público-alvo da educação especial (PAEE) em sala de aula comum da rede de ensino particular no processo de inclusão escolar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Especial inserida no processo de inclusão se caracteriza como modalidade de ensino que apresenta um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para dar apoio suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais (MAZZOTTA, 1996).

A prática da inclusão dos alunos PAEE em sala de aula comum, que apresentam necessidades que devem ser subsidiadas com o apoio do professor do AEE com intuito de promover o aprendizado levando em consideração não somente a deficiência mais suas potencialidades.

Cabe enfatizar, porém, que Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua ‘socialização’. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento. (PLETSCH e FONTES, 2006, p.12)

Ainscow (2004) sugere que a inclusão escolar deve ser ancorada em três aspectos inter-relacionados, a saber: a) a presença do aluno na escola, substituindo o isolamento do ambiente privado familiar pela sua inserção num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a sua participação efetiva em todas as atividades escolares, a qual não depende apenas de 'estímulos' de colegas e professores, mas do oferecimento de condições de acessibilidade e adaptações curriculares que se façam necessárias; e c) a construção de conhecimentos, função primordial da escola, e meta a ser perseguida durante o processo de inclusão.

A educação inclusiva nasceu e vem se fortalecendo dentro de um ensino regular sedento pela melhoria da qualidade da escolarização, o que requer a aplicabilidade do que estabelece as leis acima mencionadas e a criação e efetivação de políticas públicas em nível dos governos municipais, estaduais e federal.

Nesse sentido, concebe-se a inclusão como processo educacional através do qual "todos os estudantes incluindo os com deficiência, são educados juntos, com o apoio necessário na idade adequada em instituições de ensino regular na vizinhança de suas casas" (WERNECK, 2000, p. 58). A escola ainda está fundamentada na hegemonia, na homogeneidade, dessa forma a questão da aceitação e prática da diversidade ficam comprometidas, mostrando o preconceito devido à dificuldade que as pessoas têm em aceitar as diferenças dos outros. Esta afirmação nos leva a refletir na seguinte interrogação: estará o nosso professor (a) do ensino particular, preparado e com disposição para trabalhar alunos com essas características?

Esse professor deve ter compromisso e consciência desse paradigma de educação inclusiva devendo-se preparar em cursos de formação de professores repensando seus pressupostos epistemológicos, filosóficos e pedagógicos tanto nessa formação inicial quanto em serviço, terá que tente conciliar a teoria sobre o assunto com sua prática e a realidade da sala de aula.

Sendo assim, o trabalho pedagógico na sala de aula comum com alunos do PAEE deve pensar a inclusão escolar através de novas posturas tanto aos professores quanto ao sistema educacional brasileiro levando em consideração que todos nós ganharemos. Lembrando também, que este processo de aprendizagem requer a reciprocidade das experiências entre o aluno que é público-alvo da educação especial, o professor e os demais alunos. Um processo de aprendizagem onde todos participem.

O recorte para este estudo teve como propósito uma investigação do trabalho pedagógico com alunos (PAEE) em sala de aula comum no processo de inclusão do ensino fundamental II. O *lócus* da pesquisa foi uma escola particular pertencente ao sistema de ensino do município de Araraquara.

3 MÉTODO

3.1. CONTEXTO E DEFINIÇÃO DO ESTUDO

A natureza do estudo é como se dá o trabalho pedagógico com aluno público-alvo da educação especial (PAEE) que é o caso dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na sala de aula comum no processo de inclusão escolar em uma escola da rede privada de Araraquara na região de São Paulo, direcionou-se particularmente sobre os professores e a coordenadora pedagógica da referida escola pesquisada, para verificar como se processa o desenvolvimento profissional dos professores quanto à inclusão escolar de alunos da educação especial.

A seleção da instituição obedeceu aos seguintes critérios: ser uma escola privada destinada às camadas médias baixas e camadas populares – nova classe média; ter prestígio na comunidade; ser um estabelecimento de médio porte que ofereça infraestrutura destinada às camadas médias baixas e camadas populares – nova classe média; ter prestígio na comunidade; ser uma instituição cujos proprietários sejam pessoas “físicas” e integrar uma rede privada de ensino, que ofereça o ensino fundamental II e que atenda aluno público-alvo da educação especial. O problema e os objetivos propostos para a pesquisa levaram-nos a desenvolver uma pesquisa de campo.

Dentre os tipos optamos pelo Estudo de Caso, por compreendermos que atende aos objetivos definidos neste estudo. Na visão de Ludke e André (1986, p. 17), o estudo de caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. [...] O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficarem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

O ambiente investigado a prática pedagógica do docente com alunos da educação especial em uma escola privada na região de Araraquara, proporcionou neste ambiente a possibilidade de verificar a realidade dos sujeitos investigados no caso os professores do ensino fundamental II e a coordenadora pedagógica da escola, e através da descrição de questionários abertos e fechados, situando-os em um contexto histórico, social, econômico, político e cultural da escola.

3.2 LOCAL

Com isso, desenvolveu-se a pesquisa nessa escola privada de ensino fundamental localizada no município de Araraquara na região de São Paulo, que oferta o ensino fundamental II que atualmente tem no total de 250 alunos regularmente matriculados sendo dois alunos (PAEE) diagnosticados da seguinte maneira (01) um aluno com deficiência auditiva e (01) um aluno com deficiência intelectual.

3.3 PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A seleção dos participantes foi realizada através do contato anterior com a coordenação pedagógica da escola que relatou que no ensino fundamental II, tem um aluno com deficiência intelectual e outro aluno

com deficiência auditiva na época do desenvolvimento da pesquisa, sendo esses dois 02 alunos do PAEE matriculados regularmente na sala de aula comum. Para a coleta dos dados foi aplicado dois questionários um com questões abertas e fechadas exclusivamente para sete 07 professores do ensino fundamental II, e outro para a coordenação pedagógica. Com o objetivo de verificar a prática pedagógica com alunos PAEE no cotidiano da sala de aula comum.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados dos questionários aplicados aos professores e a coordenadora pedagógica, *in lócus* foi a partir dos resultados encontrados, onde a análise dos questionários investigados foi descrita através de sintetização e tabulação das respostas para posteriormente mostrar os resultados encontrados acerca do trabalho pedagógico com alunos PAEE em sala de aula comum.

Por fim, procurou-se averiguar nesse artigo em que medida acontece o trabalho pedagógico com alunos PAEE em sala de aula comum em uma escola privada na região de Araraquara, por meio da fundamentação teórica, referenciando teóricos que desenvolvam o tema e a análise dos instrumentos de pesquisa, buscando-se averiguar dessa forma os aspectos concordantes e/ou dissonantes dessa prática pedagógica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação dos resultados e discussão da pesquisa ocorrerá em dois níveis – análise dos questionários aplicados aos professores e análise dos questionários aplicados a coordenadora pedagógica. Quanto ao número de alunos à referida escola tem um total de 250 alunos matriculados no Ensino Fundamental II, sendo 02 dois alunos (PAEE) diagnosticados da seguinte maneira (01) um aluno com deficiência auditiva e (01) um aluno com deficiência intelectual, os dados mostram que a sala de recursos atendia esses dois alunos, ambos matriculados regularmente no 6ºano do ensino fundamental II e frequentando a sala de aula comum.

Análise dos questionários aplicados a coordenadora pedagógica.

A aplicação do questionário aplicado para coordenadora pedagógica ocorreu, em momentos anteriores da aplicação dos questionários para os professores e teve como objetivo averiguar o conhecimento da coordenação pedagógica a respeito da organização do processo de inclusão na escola. Para análise do questionário, foram considerados os seguintes itens: 01. Dados gerais da coordenadora pedagógica; 02. Discussão na sociedade sobre a inclusão escolar dos alunos (PAEE) público-alvo da educação especial na

escola de ensino comum; 03. Concepção de educação inclusiva; 04. Atuação pedagógica; 05. Trabalho com a família.

Inicialmente denominaremos a coordenadora pedagógica com o nome fictício de super. 08, nos 01. Dados gerais relata sua Formação em licenciatura plena em pedagogia com especialização em coordenação pedagógica; Cargo/função ocupada durante o Projeto de pesquisa é de coordenadora pedagógica; seu tempo de atuação na escola pesquisada é de 02 anos e 03 meses.

Prosseguindo com análise dos resultados do questionário aplicado a coordenadora pedagógica, os dados específicos da pesquisa que englobam os itens 02. Discussão na sociedade sobre a inclusão escolar dos alunos (PAEE) público-alvo da educação especial na escola de ensino comum; 03. Concepção de educação inclusiva; 04. Atuação pedagógica; 05. Trabalho com a família. Foram divididos em 17 questões fechadas, respondidas conforme a **tabela abaixo: Zero 0 – Não / um 1 – Baixo ou pouco / dois 2 – Médio / três 3 – Alto ou muito**. Então apresentaremos as questões respondidas pela coordenadora pedagógica da escola pesquisada e posteriormente os resultados de algumas perguntas que consideramos pertinentes para a pesquisa em questão.

01	A comunidade escolar está organizada para a inclusão escolar?	0
02	A comunidade escolar demonstra motivação para com o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE?	2
03	Os professores da escola mostram-se organizados para inclusão escolar?	2
04	Os professores da escola são incentivados a se organizar para inclusão escolar?	2
05	Os professores da escola criam conflitos sobre a inclusão escolar?	0
06	A coordenação e os professores da escola interagem sobre o processo de inclusão escolar?	2
07	A coordenação e os professores da escola e da educação especial fazem o acompanhamento e o planejamento das atividades dos alunos PAEE?	2
08	Ocorreram impactos e barreiras para a inclusão escolar dos alunos PAEE na sala de aula comum?	2
09	Tem havido resistências e/ou limitações para o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE na sala de aula comum?	1

10	Tem havido aumento de alunos PAEE matriculados na sala de aula comum na escola?	1
11	Tem havido rejeição e/ou discriminação por parte dos professores quanto a inclusão escolar dos alunos PAEE na sala de aula comum?	1
12	Coordenador (a) concorda que os alunos PAEE, interagindo com os alunos considerados “normais” tem mais condições de aquisição de conhecimentos e habilidades para desenvolver-se cognitivamente e fisicamente?	3
13	Você acredita que os professores demonstram qualificação para trabalhar estimulação e potencialização dos alunos PAEE dentro de sua sala de aula comum?	3
14	A implantação, compreensão e sensibilização dos professores para com o Processo de inclusão escolar dos alunos PAEE na sala de aula comum em sua escola, mostrou-se com dificuldades e limitações?	2
15	A partir de sua experiência profissional e de sua atuação pedagógica, temos ainda muitos desafios e mudanças que incide sobre a escola no processo de inclusão escolar dos alunos (PAEE)?	2
16	Atualmente há uma acirrada discussão na sociedade sobre a inclusão escolar dos alunos (PAEE) na escola de ensino comum. Vc concorda com a real possibilidade da inclusão escolar nas escolas particulares?	2
17	Coordenador (a) considerando a importância da aprendizagem escolar dos alunos PAEE, na sala de aula comum. Qual a frequência do acompanhamento da coordenação pedagógica no planejamento pedagógico com os professores regulares e o atendimento educacional especializado (AEE)? () 1x semana;() 2ou3x semana;(x) quinzenal;() mensal;() bimestral; () outros; especifique	

Após a execução e resposta do questionário aplicado a coordenadora pedagógica, em nossa pesquisa elencamos algumas respostas dentre das 17 questões para fazer a descrição dos resultados dessa primeira parte direcionada a coordenadora da escola. Partindo da **questão 01: A comunidade escolar está**

organizada para a inclusão escolar? Segundo o relato da Super. 08, afirma que a referida coordenadora comunidade escolar não mostra-se organizada para desenvolver o processo inclusivo, enfatizando uma dicotomia com as **questões 2 e 3 que tratam da motivação na comunidade escolar para com o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE? E se os professores da escola mostram-se organizados para inclusão escolar?**

Segundo a super. 08 atribuiu o conceito 2 médio, ou seja, como pode ter motivação da comunidade escolar que envolve principalmente os professores se segundo a própria coordenadora não existe organização para o trabalho na sala de aula comum com a inclusão dos alunos especiais se a mesma inquirida já tinha afirmado que essa própria comunidade escolar não mostra-se organizada para desenvolver esse trabalho inclusivo.

Para entendermos este conceito Ropoli (2010, p. 23) afirma que: A escola se torna inclusiva quando reconhece as diferenças e busca o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas que dependem de mudanças que vão além da sala de aula, com o desenvolvimento de novos conceitos compatíveis com a inclusão.

Em relação à concepção de educação inclusiva, abordada na questão 15, que a partir de sua experiência profissional e de sua atuação pedagógica, temos ainda muitos desafios e mudanças que incidem sobre a escola no processo de inclusão escolar dos alunos (PAEE), a super. 08, entende esse processo como necessário, que é razoável esse contexto de mudanças e desafios para a escola, atribuindo conceito 2.

Análise dos questionários aplicados aos professores

A segunda parte da análise dos resultados e discussão da pesquisa, é dos questionários aplicados aos sete 07 professores do ensino fundamental II, que aqui denominaremos de professor 01 a 07, com a intenção de verificar a prática pedagógica com alunos PAEE no cotidiano da sala de aula comum.

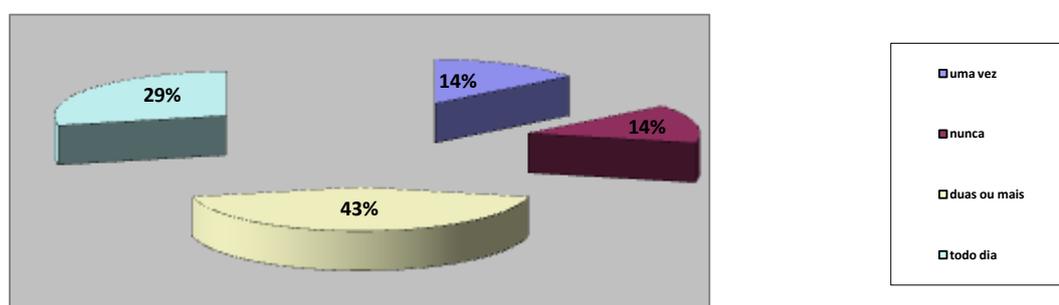
Na primeira questão foram inquiridos sobre o seguinte questionamento. Atualmente há uma acirrada discussão na sociedade sobre a inclusão escolar dos alunos (PAEE) na escola de ensino comum. Qual é a sua visão como professor (a) sobre essa discussão? Segundo relatos de seis (06) professores concordam com a inclusão escolar, que é necessária independente da deficiência do aluno, mas consideram fundamentais os suportes de apoio como as salas de recursos multifuncionais e da formação continuada pensada para o processo inclusivo, mas defende a inclusão escolar dos alunos (PAEE), no ensino comum. Contrariamente **apenas (01) um professor mostrou-se resistente a inclusão escolar** desses alunos na escola de ensino comum, por entender que a deficiência é um obstáculo para incluir esse aluno (PAEE) no ensino comum.

Assim, pode-se questionar em que medida este professor que não (re) conhecer a inclusão escolar e conseqüentemente não assume seu papel no ensino inclusivo, uma vez que, ao adotar esse tipo de postura

não compreende a proposta pedagógica da educação inclusiva, deixa de entender/atender às especificidades de cada um de seus alunos, já que toda sala de aula é revestida de processo inclusivo, necessariamente não preciso ter matriculado e frequentando um aluno deficiente a sala de aula comum para entender e fazer a inclusão escolar.

Felizmente esse pensamento desse professor é isolado, já que seis professores defendem a inclusão escolar dos alunos (PAEE) no ensino comum.

Prosseguindo na segunda questão os professores responderam, conforme o gráfico abaixo: Professor (a) considerando a importância da aprendizagem escolar dos alunos (PAEE) qual a frequência do planejamento pedagógico com o atendimento educacional especializado (AEE)?



Considerando o gráfico acima, segundo relato dos sete professores, quanto à frequência do planejamento pedagógico com o AEE, pode ser descrito da seguinte forma: Dois (29%) relatam que ocorre todo dia; um (14%) relatou que apenas uma vez e outro (14%) disse que nunca houve e três (43%) explicitaram que o planejamento pedagógico com o atendimento educacional especializado ocorre duas ou mais vezes na semana. Observa-se um resultado contraditório dos professores quanto ao planejamento pedagógico, não ocorre uma unidade desse processo junto com o AEE, um professor relata que nunca houve esse planejamento e a maioria no caso cinco (43% e 29%) professores demonstraram que estão profundamente satisfeitos com esse acompanhamento pedagógico que deve ser visto como primordial para pensar na aprendizagem escolar.

O trabalho docente é uma ação de extrema complexidade. Requer um trabalho integrado com a coordenação pedagógica e o professor do AEE, para reconhecimento dessa complexidade e os limites do acolhimento das diferenças individuais dos alunos (PAEE), são pontos de problematização para que consigamos lidar com a ideia e a proposta inclusiva de forma abrangente. Deve ser pensar na formação inicial e em serviço as assessorias e acompanhamento pedagógico do trabalho docente principalmente para o

professor que trabalhar com alunos (PAEE) em sala de aula comum, visto como necessário ao pensarmos o trabalho na perspectiva da inclusão. De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996), esse atendimento deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino. O atendimento deve ser oferecido no contra turno por professor especializado. Esse professor especializado, no entanto, a exemplo do professor comum, também requer ressignificação de sua prática para atender as demandas atuais, pois sua formação e atuação até então preconizavam outro modelo educacional.

6 CONCLUSÃO

Os resultados referentes à análise da realidade investigada mostram que, embora a escola em questão cumpra alguns requisitos legais estabelecidos para a construção da educação inclusiva. O papel da sala de recursos, não é desenvolvido na sua íntegra em virtude principalmente pelo fato de não existir o professor da educação especial que tenha as características do atendimento educacional especializado.

Sendo que a referida escola apresenta 02 dois alunos (PAEE) diagnosticados da seguinte maneira (01) um aluno com deficiência auditiva e (01) um aluno com deficiência intelectual, os dados mostram que a sala de recursos atendia esses dois alunos, sendo que a escola dispõe apenas de um intérprete de libras que fica integralmente na sala de aula, com os professores na sala de aula comum e o aluno (D.A), conforme relato da coordenadora pedagógica, a escola não dispõe de um profissional específico para o AEE, sendo que a própria afirmou que trabalha substituindo esse profissional no planejamento pedagógico com os professores dos alunos (PAEE), que estão matriculados regularmente no 6ºano do ensino fundamental II e frequentando a sala de aula comum.

Pode-se dizer que ocorre a necessidade de refletir sobre as práticas adotadas no trabalho pedagógico com alunos especiais em sala de aula comum nessa escola privada, onde reafirmar a essência e a necessidade da sala de recursos com profissionais devidamente preparados para atender esses alunos especiais é primordial para trabalhar no desenvolvimento psicológico, cognitivo, social etcccc. Principalmente por entender a importância do AEE como implementação das ações educacionais inclusivas junto a alunos (PAEE), e que busca utilizar e construir ferramentas de ensino, instrumentos de aprendizagem e procedimentos de ensino que desenvolva o trabalho pedagógico com esses alunos, possibilitando um pensar de fato que a essa sala de recursos se constitua como suporte ao ensino inclusivo.

Por fim, das respostas fornecidas pelos sete professores da sala de aula comum, inquiridos na pesquisa podemos explicitar que as principais dificuldades no processo de inclusão escolar do aluno “especial”, é causada pela ausência de um preparo mais teórico-técnico-metodológico que vise suprir as lacunas na formação inicial e em serviço não somente do professor mas de todos os profissionais envolvidos

no processo de inclusão escolar dos alunos especiais, podemos considerar também como dificuldade à falta de boas condições estruturais e materiais na escola pra receber estes alunos.

Os professores intensificaram a ideia de que eles não estão ainda preparados para enfrentar esse novo desafio. Ficou evidente que é necessário reavaliar a formação do professor sobre esse enfoque de incluir o aluno “especial” no ensino comum, tendo como objetivo nessa pesquisa como acontece o trabalho pedagógico com alunos PAEE em sala de aula comum em uma escola privada na região de Araraquara.

Então se observou nos registros dos professores e desenvolvendo o objeto de estudo e a análise dos instrumentos de pesquisa, os aspectos dissonantes dessa prática pedagógica, que de acordo com as características e dificuldades apresentadas pelos alunos (PAEE) encontrados no momento dessa investigação, que os professores dessa referida escola da rede privada de ensino não estão preparados para trabalhar com os alunos PAEE que pensar na formação e acompanhamento pedagógico desse trabalho docente, se faz emergente da necessidade do trabalho pedagógico na perspectiva da inclusão.

Assim, percebe-se, na realidade investigada, um distanciamento da relação pais-escola da perspectiva de ensino inclusivo, a qual é dada pelas Diretrizes Nacionais como a construção de uma rede de apoio em que a família participe efetivamente do processo educacional de seus filhos.

De uma maneira geral, os resultados indicam que há uma nítida descaracterização da sala de recursos como um suporte do ensino inclusivo na Educação Especial e cuja função é garantir o atendimento complementar ou suplementar aos alunos que dela necessitam para acessar o currículo comum. Ou seja, esse serviço se cumpre de forma contrária as determinações legais e a sua efetivação como suporte no contexto de ensino inclusivo é questionável. Por se tratar de um estudo de caso, este trabalho não permite generalização dos dados e, para tanto, outras pesquisas são necessárias para possivelmente atingir esse objetivo.

Para finalizar, cabe pensar que a inclusão escolar requer uma nova dimensão paradigmática de escola, constituída verdadeiramente humanizadora e socializadora do contexto da aceitação e da prática da diversidade e diferença para transformar-se assim, em uma instituição educacional genuinamente inclusiva.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **O que significa inclusão?** Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>> Acesso em: 24 jul. 2004.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. Ministério da educação: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.** Secretaria de Educação Básica. MEC. 1996.

_____. **Secretaria de Educação Especial – SEESP.** Ministério da Educação, MEC, 2001.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, MEC, 1994.

BRASIL. **Resolução nº02/2009**. Conselho Nacional de Educação e Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial. MEC. 2009.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em <mec.gov.br>. Acesso: 19 de fev. 2014.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, MEC, UNESCO, 2016.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PLETSCH, M. D; FONTES, R. de S. **A inclusão escolar de alunos com necessidades Especiais: diretrizes, práticas e resultados de uma experiência brasileira**. Revista Educar, Jalisco, México, n. 37, p. 87-97, 2006.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**, 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO (TICs) NA EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL E NO ENSINO SUPERIOR.

Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva

Graduação em Ciências Biológicas pela UFMS.

Mestrado e Doutorado em Agronomia pela UNESP.

Docente Centro Estadual de Formação Profissional Profa. Maria de Lourdes Widal Roma.

e-mail: cpsilva.cetec@gmail.com

Profa. Esp. Tatiana Gonçalves de Lima

Graduação em Administração pela AEMS.

MBA Gestão Estratégica de Negócio pelo Centro Universitário Anhanguera.

Docente do Curso Técnica de Administração da Escola Estadual Hercules Maymone.

e-mail: tati.anaglima@outlook.com

Cada vez mais as chamadas “novas tecnologias” estão presentes no cotidiano das pessoas. As ditas “novas tecnologias”, que para alguns são identificadas como as “tecnologias da informação e da comunicação”, estão imprimindo mudanças inesperadas na sociedade atual em todas as esferas da estrutura social, política, econômica, jurídica e do trabalho.

Essa evolução das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) permite que a maioria da população tenha acesso à informação, o que traz mudanças profundas em várias áreas do saber, principalmente no campo acadêmico, onde são discutidos e construídos conhecimentos. Devido às diversas áreas passarem a utilizar as TICs, as Instituições de Ensino Superior (IES) tentam acompanhar essa mudança para manter seus cursos atuais em relação às tecnologias consideradas essenciais (COSTA, 2005 citado por LOBO e MAIA, 2015). Porém, o processo de Ensino-Aprendizagem (EA) nas IES não consegue acompanhar com a mesma velocidade as mudanças tecnológicas. Os “novos” alunos possuem uma maior habilidade com as novas tecnologias, enquanto parte dos docentes diante desse fato ainda são reticentes ao uso das TICs.

A Tecnologia de Comunicação e Informação (TIC) está presente no dia a dia de professores e alunos, assim, os processos educacionais utilizados hoje nas escolas, não são suficientes às condições de aprendizagem da sociedade, a qual possui a necessidade de independência na busca de informações e construção do conhecimento. Este requisito de mudança se dá pelas rápidas transformações tecnológicas a que está submetido o homem moderno. Não podemos mais pensar em ensinar, como na forma tradicional, sem correr o risco de se estar desatualizado e oferecer recursos, técnicas que já não funcionam (CASTILHO, 2014).

Segundo Castells (2003) citado por Castilho (2014), o surgimento dessas tecnologias é caracterizada pelo seu alcance global, pela integração de todos os meios de comunicação e pela interatividade que está mudando e mudará para sempre nossa cultura. A utilização de tecnologias da informação e comunicação (TIC) tem se mostrado um processo irreversível e tal tecnologia pode auxiliar na formação do ser humano, por meio da exploração de práticas pedagógicas mais recentes.

A expressão Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tem sido referencial no papel da comunicação na atualidade, seja na área de serviços financeiros e públicos, entretenimento e na educação. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o termo compreende todas as formas de tecnologia usadas para transmitir, processar, armazenar, criar, exibir, compartilhar e trocar informação através de meios eletrônicos.

As TICs propiciam o desenvolvimento de ambientes pessoais de aprendizagem, centrado no aluno, onde conteúdo é reutilizado e remixado de acordo com as necessidades e interesses do próprio estudante, onde a autonomia do estudante é muito importante (FERREIRA e CASTIGLIONE, 2018).

Toda essa tecnologia nos dá acesso fácil a uma quantidade imensa de informações, a qualquer momento e em qualquer lugar, contribuindo com aulas dinâmicas, com acesso a vários tipos de conteúdos, estudos de casos, projetos de pesquisa e de extensão, temas transversal dentre outros. Com a chegada das novas TICs, a difusão da Internet, um novo modelo de comunicação surge. Um modelo no qual, todos podem ser ouvidos, interagir, fazer parte do processo, produzir informação e gerar opinião, mesmo que apenas no seu círculo de contatos. "Isso porque as TICs fomentam uma 'via de mão dupla', dando voz ao 'outro' para também falar e ser ouvido pela grande 'massa' (TOCANTINS et al., 2011; AMORIN, 2012).

O uso das TICs na educação exige um novo perfil do profissional, novas atribuições para o docente. Com o advento da Internet, a atribuição de passar informação pode não ser mais necessária. Por outro lado, é necessário instigar nos alunos o potencial de ser um pesquisador. Vale ressaltar, que as TICs trazem um nível maior de exigência (LIMA et al., 2012).

A Internet provocou a maior mudança na educação e no processo de ensino e aprendizagem desde a primeira impressão de um livro. O uso das novas tecnologias da informação e comunicação nas escolas técnicas, faculdades e universidades, não significa apenas um modismo. Se as escolas e universidades pretendem formar cidadãos para se integrarem na sociedade, a utilização destes recursos ajudará a formar cidadãos e trabalhadores mais preparados, pois em muitas áreas da sociedade estas tecnologias estão há muito tempo sendo utilizadas como nos bancos, indústrias, transportes, comércio e outros

Os professores precisam estar atualizados no processo de ensino e aprendizagem e cada vez mais é exigido do professor dedicação, conhecimento, atualização e adaptação às estas mudanças. Com a evolução da tecnologia essas exigências têm exigido um novo método ou nova pratica do professor e até mesmo uma nova forma de ensinar, assim repassar os conhecimentos de forma dinâmica, com qualidade, eficiente e

sobretudo a fim de reter a motivação do aluno em sala de aula. Obtendo um aluno com participação, interesse no conteúdo e principalmente motivação para estudos extra classe.

O professor deixa de ser o repassador do conhecimento para ser criador de ambientes de aprendizagem e facilitador do processo pelo qual o aluno adquire conhecimento. O professor também passa a ter o papel de instigar o lado pesquisador do aluno, mostrando como buscar fontes confiáveis, fontes de múltiplas visões, evitar informações inverídicas e plágios. Para Lobo e Maia (2015), o professor deve ter em conta a integração das TICs em uma perspectiva pedagógica para que esse uso seja o mais adequado possível, deve ser destacado o uso das TICs no projeto político pedagógico e no projeto pedagógico dos cursos, nas instituições de ensino técnico profissional e ensino superior.

Diversos autores destacam em seus artigos, que o novo cenário educacional das tecnologias da informação e comunicação devem ser utilizadas como um recurso ou ferramenta para educar, como uma estratégia de gestão do conhecimento, que contemple aspectos antes não avaliados na busca pela qualidade educacional. O processo ensino e aprendizagem carece, agora, de profissionais que compreendam que as TICs devem ser inserida na sala de aula, pôr em prática um aprendizado colaborativo e construtivista ao mesmo tempo (BELONI, 2005; SANTOS et al., 2010; ALMEIDA, 2012).

Algumas instituições de ensino técnico profissionalizante já adotam a aplicativos e gamificação como recurso tecnológico em sala de aula, utilizando os laboratórios de informática, para resolução de cases, com problemas reais para serem selecionados. Desta forma unindo o útil ao desejado os alunos literalmente de uma forma prática trabalham conceitos, competências e habilidades técnicas essenciais para a sua formação enquanto profissional. Atualmente os autores define os jogos digitais como um recurso estratégico de aprendizagem, caracterizados como ambientes atraentes e interativos que capturam a atenção do jogador ao oferecer desafios que exigem níveis crescentes de destreza e habilidades (

Segundo Alves e Maciel (2014) a gamificação também é uma metodologia ativa para ser trabalhada nas aulas. Esse recurso consiste na incorporação de elementos e características de um jogo as diversas áreas do conhecimento, ou seja, fases, personagens, sistemas de pontuação. Para o desenvolvimento das estratégias necessárias é preciso resolver diferentes problemas, trabalhar em grupo, lidar com a competição, traçar objetivos e metas, realizar tentativas de erros e acertos. Ao pensarmos na grande aceitação dos videogames pelos jovens conseguimos entender que essa técnica possui um amplo teor motivacional.

[...] a gamificação não é um jogo (ou processo para se transformar algo em jogo), mas sim a utilização de abstrações e metáforas originárias da cultura e estudos de videogames em áreas não relacionadas a videogames. Essa ideia é importante para a compreensão do uso da gamificação na educação e sua diferenciação do uso de videogames na educação (educational games, game-based learning) (ALVES e MACIEL, 2014).

De um lado temos os jogos educacionais, “onde o conteúdo e o currículo estão disponibilizados ou justapostos”, e de outro lado há a gamificação que consiste em “incorporar elementos de jogos, tais como níveis e emblemas em outras atividades não as dos jogos” (JOHNSON, et.al, 2017). Desta maneira, os elementos de design de games como: colaboração, motivação, interação, fases, feedback, entre outros podem ser incorporados e utilizados na área educacional para aprendizagem de conteúdos.

Uma das propostas da metodologia ativas utilizando as TICs é a Aprendizagem Baseada em Problemas ou Problem Based Learning (PBL) passou a ser empregada inicialmente nos anos 60, na área da saúde pelo Ensino Superior. No Brasil como no exterior, a proposta metodológica foi inserida no currículo do curso de Medicina. Porém, aos poucos, ela vem percorrendo o caminho da educação, sendo abordada nas escolas, faculdades e universidades, visando maior participação do aluno na elaboração do conhecimento (FONSECA e NETO, 2017).

Desta maneira, na PBL, o professor fica responsável em preparar problemas a serem resolvidos pelos alunos de maneira colaborativa. Antes da apresentação dos conceitos teóricos, são lançados problemas reais para serem solucionados, de forma a instigar o aluno a buscar novos conhecimentos.

Assim como nas outras estratégias pedagógicas, a dinâmica da PBL acontece de maneira inversa do modelo convencional de ensino. Primeiramente, o aluno se depara com atividades desafiadoras e procura resolvê-las em grupo de acordo com os seus conhecimentos prévios, explorando o problema e levantando hipóteses. Contudo, ao perceber que seus conhecimentos são insuficientes, o aluno é convidado a pesquisar informações que julga necessário para a situação proposta. Após esse momento, ocorre uma pausa nas atividades para reflexão sobre o caminho percorrido na resolução das questões (LÁZARO et al., 2018).

Portanto, a proposta caminha em direção da formação de um sujeito autônomo, capaz de trabalhar no coletivo e individualmente em busca de soluções adequadas para o problema, construindo conhecimentos e desenvolvendo habilidades.

Uma das metodologias ativas a ser trabalhada em sala de aula utilizando as TICs é a proposta de projetos, que, diferente da forma tradicional, promove um vínculo entre aluno e aprendizagem, a partir da ação-reflexão-ação. As atividades envolvem diversas áreas do conhecimento, os chamados projetos interdisciplinares, e são elaboradas em torno de um problema significativo para os alunos obterem um produto final, que é alcançado por meio de pesquisas em pequenos grupos (VALENTE, 2014).

Nesta organização de trabalho pedagógico, a relação com o conhecimento se difere do modelo tradicional de ensino. A educação e a aprendizagem consideram o aluno como sujeito ativo da construção do conhecimento, havendo, então, mudanças de olhares, os quais são direcionados para outras instâncias: a educação passa a ser centrada na aprendizagem, no desenvolvimento de habilidades e na participação ativa do aluno (LÁZARO et al., 2018).

Frente a isso, podemos integrar as TICs na educação a partir do desenvolvimento de projetos, tornando-se necessária a reconstrução da prática pedagógica para melhorar a qualidade de ensino e a delimitação dos objetivos, saber o “por que” da utilização das tecnologias e suas propriedades. Como recursos ou ferramenta pedagógica a ser explorada pelo docente incluindo no Ensino técnico e Superior, é a produção de vídeos, cuja proposta requisita um trabalho em grupo para desenvolver as seguintes atividades: pesquisa e seleção de informações, imagens, sons, produção do roteiro e edição do vídeo. Neste caso, a internet é peça fundamental, servindo tanto como fonte de pesquisa como de comunicação (MORAN, 2015).

Todos esses recursos podem servir de auxiliares para o desenvolvimento de metodologias ativas de ensino, as quais, este artigo procurou abordar considerando a importância da prática docente. Essa parceria entre os recursos do mundo virtual e do mundo presencial possibilitam inúmeras possibilidades de trabalho para o processo ensino e aprendizagem servindo não somente para o acesso a materiais, mas também se tornando um amplo campo para discussões, pesquisas e construção de conhecimentos.

A possibilidade de relacionar as TICs às metodologias ativas proporciona uma vivacidade as aulas do Ensino Superior auxiliando no preparo de futuros profissionais para o trabalho na sociedade da atualidade que é repleta de conexões, redes e tecnologia. As atividades escolares ganham um novo formato para a realização de atividades, entrega de trabalhos e até mesmo a avaliação. As metodologias ativas desconstroem o perfil do professor conservador, transmissor de conteúdos, e exige novas atitudes e conhecimentos. Em contrapartida, os alunos tornam-se partícipes do processo de aprendizagem, desenvolvem sua autonomia e a autoaprendizagem (SOUZA e MORALES, 2015).

Ensino e aprendizagem são processos que fazem parte das relações humanas, de forma direta ou indireta. No ensino superior, o desenvolvimento desta relação dependerá do conhecimento e uso de recursos didáticos de maneira adequada por parte do professor. Para tanto, é de grande importância o desenvolvimento, por parte do docente, de habilidades didáticas suficientemente eficazes, que busquem visão de mundo, ciência, ser humano e educação, de forma compatível com a realidade atual (BORGES e ALENCAR, 2014).

Indivíduos ingressam nas instituições de ensino superior com a concepção de que, uma vez em sala de aula, devem passivamente seguir as instruções recebidas dos docentes. Estes mesmos indivíduos encontram dificuldades quando são questionados, instigados ou desafiados a desenvolverem o próprio aprendizado e é neste momento que o docente deve assumir seu papel de mediador, inspirando-os a pensarem de forma crítica e reflexiva sob o enfoque da aprendizagem ativa.

Bolpato et al., (2015) afirmam que a melhoria na qualidade de ensino, uma das principais metas do Plano Nacional de Educação (PNE), só será alcançada se ao mesmo tempo for promovida a valorização do magistério. Estudos vêm demonstrando a necessidade de desenvolvimento, por parte do docente, de capacidade crítica e reflexiva sobre sua prática, para que assim, possa direcioná-la de acordo com a realidade. Assim terá condições de atender às necessidades do aluno, principalmente se utilizam de aulas dinâmicas com

as TICs dando sentido na vida profissional do aluno quando for inserido no mundo do trabalho. Para tanto, o professor deve perceber e assumir sua responsabilidade de forma crítica, reflexiva, autônoma, significativa e emancipadora.

Segundo Borges e Alencar (2014), é indispensável a participação do professor no processo de repensar a construção do conhecimento, onde a mediação e a interação são os pressupostos iniciais para que ocorra a aprendizagem. A mudança neste processo não deve acontecer de forma agressiva para o professor, nem para o acadêmico, evitando, assim, as lacunas de conhecimento que procedem por não vivenciar determinadas etapas.

Utilizando da metodologia ativa e as TICs, o docente pode organizar o processo, de modo a permitir e incentivar a cooperação dos discentes no ambiente pedagógico, entre os mais e menos avançados, entre os que têm maior afinidade com certas disciplinas e os que têm para outros conhecimentos. Neste sentido, o professor se tornará um organizador nas diferentes situações de aprendizagem, formando uma rede de comunicações na problematização e na busca de soluções, um elo essencial para a formação de competências e habilidades que são necessárias a serem alcançadas.

“E o papel do professor é só o de mediador neste processo.” BORGES e ALENCAR, 2014.

Borges e Alencar (2014), enfatizam que existem professores que veem os alunos como principais formadores do processo educativo e, ainda, se preocupam em identificar suas aptidões, interesses e necessidades de melhorias com o objetivo de auxiliá-los na busca de todas as informações necessárias. Suas estratégias estão centradas na figura do futuro profissional, suas aptidões, habilidades, capacidades, expectativas, possibilidades e condições de aprender. Estas atitudes docentes desenvolvem novas habilidades, modificam atitudes e trazem novos significados para o estudante.

As TICs já fazem parte da nossa vida e estão enraizadas nas nossas relações com o meio e com indivíduos. Sua presença é fato. Não imaginamos nossa vida sem a praticidade de um refrigerador, um forno de micro-ondas, um chuveiro elétrico ou um telefone celular. Segundo BACICH e MORAN (2018) as TICs “empregadas com fins educacionais” como um colaborador do professor e que empregadas adequadamente podem auxiliar o processo educacional.

Portanto usar a tecnologia a favor da educação é inteligente com atividades sejam desenvolvidas em sala de aula ou nos laboratório de informática, favorecendo e contribuindo nas técnicas para aprendizagem ativa. A importância do uso das TIC'S (tecnologias de informação e comunicação) apontam como forma de potencializar o aprendizado. Isso nos conduz a reflexão de que ao instituir uma prática pedagógica com o uso

proporciona um maior alcance dos alunos no conhecimento, no saber, nas competências e habilidades múltiplas para sua formação profissional.

“O uso da tecnologia faz parte da vida das novas gerações fora da sala de aula e, por isso a sua aplicação em benefício da educação pode ser considerado um importante caminho para aumentar o dinamismo das aulas”. (Professor (a) F, 2018)

BACICH E MORAN (2018) afirma que “as metodologias ativas demandam autonomia do professor para criar atividades com potencial de promover a experiência e a aprendizagem de estudantes”. Contudo, pode-se considerar que para desenvolver uma prática pedagógica com base na metodologia ativa há relevância de um planejamento bem elaborado e que proporcione os (as) educandos (as) experiências consubstanciadas e ressignificantes para melhor apropriação do saber.

Propor inovações pedagógicas aos professores é remover a estrutura do trabalho e conscientizar-se de certas interdependências, já que, em geral, não se trata de simples substituições metodológicas, mas de importantes alterações que devem ser vistas dentro da complexidade dos encargos da função do professor e de acordo com suas possibilidades e obrigações de trabalho. Dentre outras qualidades essenciais para a qualidade do ensino, o professor deve conceber e fazer evoluir os dispositivos de ensino, saber trabalhar em equipe, participar da criação e da execução do projeto pedagógico da escola, utilizar novas tecnologias em benefício da educação, cuidar da própria formação contínua e ter compromisso com a aprendizagem coletiva e individual.

Para Gesser (2012), as novas tecnologias trouxeram avanços na área da educação, em especial no Ensino Superior, com metodologias empregadas para se fazer ensino, nas diferentes formas de materialização do currículo, de aquisição ou de acesso às informações para a efetivação da aprendizagem.

Não necessariamente a introdução de novas tecnologias implica em mudanças pedagógicas, mas na inserção destes recursos tecnológicos nas aulas e sala de aula, nas atividades realizadas, Essas tecnologias seriam usadas apenas como um instrumento, o que seria inócuo no processo educacional. O uso dessas novas tecnologias pode contribuir para novas práticas pedagógicas, desde que seja baseado em novas concepções de conhecimento, de aluno, de professor e transformando vários elementos que compõem o processo de Ensino Aprendizagem (REZENDE, 2008 citado por LOBOS e MAIA, 2015).

No processo de ensino-aprendizagem (EA), é importante destacar a importância do aprender fazendo, do aprender a aprender, do interesse, da experiência e da participação como base para a vida em uma democracia. As modernas pedagogias têm apontado na direção da aprendizagem ativa, do trabalho coletivo,

da participação, da pesquisa e da construção do conhecimento (AMARAL, 2004 citado por LOBOS e MAIA, 2015).

Muitas aulas convencionais estão ultrapassadas, aulas baseadas no método expositivo, onde o professor é o retentor do conhecimento e o aluno é o receptor, ou seja, o professor transmite o conhecimento e o aluno decora o conteúdo para a realização de provas. O uso do computador e da internet como recursos didático, para não ser prejudicial, é necessário a participação do docente como um mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Como vimos vários autores defendem que as TICs são uma realidade do mundo contemporâneo, e a sociedade, inclusive os sistemas educacionais, precisam se adaptar as novas gerações de alunos, que estão cada vez mais antenados as tecnologias de informação e comunicação, utilizando estas tecnologias como ferramentas estratégicas para o desenvolvimento de um ensino mais amplo, com acesso a conteúdos técnicos e transversais com mais agilidade em tempo real na sala de aula.

O modelo tradicional de educação centrada no professor, onde este é o detentor da informação, não se aplica mais na Era Digital. Agora, a informação está disponível na internet e os alunos não dependem mais do professor para obtê-la. No entanto, para que a aprendizagem aconteça, a presença do professor continua sendo fundamental. Pois enquanto o aluno estiver sozinho ao computador, estará navegando num "mar" de informações dispersas, possivelmente perdido, propenso a atividades não construtivas.

Desta forma o uso das novas tecnologias são essenciais para uma aprendizagem ativa, haja vista que na sociedade da informação, que também é a sociedade do aprendizado, seu domínio torna-se imprescindível, não só por parte dos educandos (as), como pelos próprios professores (as), sem que isso possa ser o seu único elemento de sua aplicação, como estratégia de ensino. Assim, o professor utilizando as novas tecnologias de informação e comunicação, consegue se aproximar do cotidiano do aluno e reverter o uso das TIC'S a favor do desenvolvimento do seu trabalho, melhorando sua práxis, seu planejamento e tempo.

A melhoria da qualidade do ensino técnico e superior no Brasil só será possível quando os alunos assumirem o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais para o profissional do século XXI. É necessário se apropriar do conhecimento e reconstruí-lo, atribuindo ao mesmo um novo significado, próprio do ser aprendente, em contextualização com o conhecimento que já possuem, nos moldes da sua futura profissão e atendendo às exigências e tendências.

Além disso, a academia precisa fomentar e estimular nos alunos a pesquisa como parte fundamental da formação profissional de qualidade, instigando e ensinando o fazer investigativo, na perspectiva de desenvolvimento do senso crítico e de solucionar os problemas da humanidade. Desta forma, as instituições de ensino superior se aproximariam do papel que lhes é exigido pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para que a sala de aula não se torne algo enfadonho, monótono e de meras exposições do conhecimento que o educador julga deter, a educação pós-moderna requer a inovação das técnicas de ensino-aprendizagem. Nesta seara é que surgem as metodologias ativas de aprendizagem, as quais podem ser colocadas a serviço da garantia da qualidade do ensino e, para isso, exige-se tanto do educador quanto dos educandos uma quebra de paradigmas do que é educar e do que é aprender (GOBBO et al., 2016).

As demandas do mercado de trabalho exigem profissionais bem qualificados e a educação superior toma ponto de referência. A isso, a qualidade profissional assume caráter decisório e a formação ofertada por meio do ensino superior é o elo entre o saber, o fazer e o saber fazer com propriedade, cabendo a ele alimentar na formação do alunado visão ampla, pessoal e compartilhada, como uma força motriz para gerar o aperfeiçoamento profissional.

Diante desta realidade, surgem os ambientes desafiadores e motivadores, dentro e fora da sala de aula, os quais, por sua vez, destacam a importância da formação dos profissionais docentes ao domínio das tecnologias de informação e comunicação sendo capazes de utilizar esses recursos como novos meios de aprendizagem, tão quanto e não mais importante, é o domínio irrestrito da apropriação do conhecimento formal, possibilitando assim o desenvolvimento das habilidades cognitivas para que o educando seja capaz de realizar tarefas de modo eficaz e eficiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. Q. de. **O ensino aprendizagem em tempos de internet. 2012.** Disponível em <http://alb.com.br/arquivo-morto/anaisjornal/jornal4/palestrasPDF/rubensqueiroz.pdf>. Acesso em 10/05/2019

ALVES, E. J. **Literacia digital de professores: competências e habilidades para o uso das TDIC na docência.** EDUECE. Livro 1. Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola. 89p. 2014.

AMORIM, J. S. O perfil do aluno na educação a distância: um estudo sobre inclusão digital na Polícia Militar de Santa Catarina. **(Dissertação) Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento**, Universidade Federal de Santa Catarina, 130p., 2012.

BACICH, L. MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática, **Revista Penso**, n.1 v. 2, 96p. 2018.

BELLONI, M. L. **O que é mídia educação.** 2 ed. Editora Autores Associados, 120p. 2005.

BOLPATO, M. B; SOUZA, P. R; FARIA, A. A. A evolução da docência no ensino superior: uma revisão reflexiva. **Revista eletrônica Interdisciplinar**, v.2, n. 14, p. 66-71. 2015.

BORGES, T. S; ALENCAR, G. Metodologias ativas na produção da formação crítica do estudante: o uso de metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do ensino superior. **Cairu em Revista.** Ano 03, nº 04, p. 119-143. 2014.

- CASTILHO, L.B. O uso da tecnologia da informação e comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior brasileiro. **Dissertação de Mestrado (Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento)**. Universidade Fumec. 77p. 2014.
- COSTA, C.; ALVELOS, H.; TEIXEIRA, L. Motivação dos alunos para a utilização da tecnologia *wiki*: um estudo prático no ensino superior. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 775-790, 2013.
- FERREIRA, G. M. S; CASTIGLIONE, R. G. M. **ICT in Education**: personal learning environments in perspectives and practices of young people. *Educ. Pesqui.*, São Paulo , v. 44, 2018.
- FONSECA, S. M.; NETO, J. A. M. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão de literatura. **Revista EDaPECI**, v. 17, n. 2, p. 185-197, 2017.
- GESSER, V. Novas tecnologias e educação superior: Avanços, desdobramentos, Implicações e Limites para a qualidade da aprendizagem. *IE Comunicaciones*: **Revista Iberoamericana de Informática Educativa**, n. 16, p. 23-31, 2012.
- GOBBO, A; BEBER, B; BONFIGLIO, S.U. Metodologias ativas de aprendizagem: uma experiência de qualidade no ensino superior de Administração. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 3, ed. especial, 2016.
- JOHNSON, L. et all. **NMC Horizon Report**: Edição Ensino Superior. USA, 2017. Disponível em: <<https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2017-higher-education-edition/>>. Acesso em: 27 abril. 2018.
- LÁZARO, A.C; SATO, M. A. V; TEZANI, T.C.R. Metodologias ativas no ensino superior: o papel do docente no ensino presencial. **Anais...** Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. 1-12p. 2018.
- LIMA, M. V.; SOARES, T. C.; DELBEI, L. H. H.; BACKER, C. C. Fatores críticos de sucesso na educação superior brasileira. **Revista GUAL**, v. 5, n. 3, p. 245-263, 2012.
- LOBO, A.S.M; MAIA, L.C.G. O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. **Caderno de Geografia**, v.25, n.44, p. 16-26, 2015.
- MORAN, J.M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Manual Técnico Orgs.) **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. UEPG, 27p. 2015.
- SANTOS, E. F. G. CRUZ, D. M., PAZZETTO, V. T. **Ambiente educacional rico em tecnologia: a busca do sentido**. 2010. Disponível em www.abed.org.br . Acesso em 03/05/2019.
- SOUZA, C. A; MORALES, O. E. T. **Coleção Mídias Contemporâneas: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Editora Uepg/proex, 1-8p. 2015.
- TOCANTINS, G. M.O; RIBEIRO, Á. M. M. P; WIGGERS, I. D. Educação, TIC e Mídia: uma aproximação com o pensamento bakhtiniano. **Anais...** XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE. P.38, 2011.
- VALENTE, J. A. A comunicação e a educação baseada no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO - Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014.

LITERATURA INDÍGENA INFANTOJUVENIL: “A BOCA DA NOITE” DE CRISTINO WAPICHANA COMO CONTRIBUIÇÃO DE ENSINO NA ESCOLA PARA A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL II

INGRID JOYCE DE LIMA PATROCÍNIO
SEMED BONITO/MS

SANDRA CRISTINA DE SOUZA
UEMS/JD

PEDRO BAMBIL SOUZA
PROFHIST UEMS/AMAMBAI

PEDRO RAMÃO ROJAS CORONEL
SEMED/NAVIRAÍ

RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão sobre o porquê trabalhar obras de literatura indígena infantojuvenil nas escolas. Pois quando falamos em literatura, logo vem a nossa cabeça conceituadas obras de escritores com suas famosas escritas artísticas e canônicas, logo percebe-se que claramente vemos que são poucos os que insistem resgatar a cultura indígena, a tradição de um povo cuja a oralidade é muito forte e presente até nos dias de hoje. E tem como objetivo principal analisar os resultados obtidos ao trabalhar a obra de um autor indígena na escola. E traz consigo uma breve análise do livro “A boca da noite” do escritor indígena Cristino Wapichana. Desta forma, este artigo propõe trazer uma contribuição para que os educadores possam refletir sobre a literatura indígena no Brasil.

Palavras-chave: **Literatura indígena. Literatura indígena InfantoJuvenil. Escola.**

INTRODUÇÃO

Há mais de 500 anos há um povo que luta bravamente em busca de um único objetivo: coexistir. Este a que me refiro é o povo indígena brasileiro, que há anos vem se reinventando, resistindo apesar de tudo, com as indiferenças, com o desrespeito, preconceito, e tantas outras coisas. E este povo é o meu povo, e para mim é uma honra pertencer a etnia Terena.

E por que nós indígenas almejamos coexistir? Primeiramente vamos a definição da palavra:

co.e.xis.tir¹

v.i. (verbo intransitivo)

1. Existir ao mesmo tempo.

Nós indígenas brasileiros antes mesmo das grandes navegações portuguesas e do “Descobrimento do Brasil” com Pedro Álvares Cabral, já existíamos! E pode até parecer ridículo uma indígena afirmar que o nosso objetivo é coexistir – existir ao mesmo tempo – mas o esquecimento dos povos indígenas em todo este tempo tem sido proposital. Ao longo de todos estes anos, os indígenas foram silenciados, invisibilizados, e em meio a tudo isso não basta apenas existir, mas se fazer existir ao mesmo tempo, ganhar reconhecimento no país em que vivemos.

Existem várias etnias indígenas no Brasil, cada uma com seus costumes, tradições e línguas. Mas uma única tradição vem nos unindo à gerações, a tradição oral. Quando o ancião, o velho mais sábio da aldeia sai de sua casa é comum vê-lo rodeado de homens, jovens e crianças, todos querem escutá-lo, sejam elas histórias ou então experiência de vida. Para os indígenas isto é muito importante, pois faz parte de sua cultura, todo este conjunto de histórias, mitos, lendas, resgata a importância da riqueza da tradição oral indígena.

Mas temos enfrentado um grande problema, que é a falta de registros escritos, desta oralidade. Perdem-se várias narrativas orais quando um ancião da aldeia morre, onde as histórias quando não transcritas são extintas, pois constava apenas na memória de um indivíduo detentor desta parte da memória coletiva. E a escrita permitiu a memória um grande progresso. Antes desta invenção, alguns acontecimentos corriam o risco de serem totalmente esquecidos ao longo tempo, mas através da escrita estavam sendo registrados em mármore ou pedras, assim preservando as informações.

Realmente a escrita vem contribuindo grandemente com muitas histórias que não poderiam deixar de serem esquecidas. E quando falamos em histórias, impossível não vir a cabeça uma estante cheia de livros, e com ela a arte de ler, de imaginar... e por mais que não saibamos se ela é verdadeira ou não, ela começa a fazer parte de nós a partir do momento que a lemos e nos surpreendemos, nos identificamos, nos emocionamos, coisas que apenas história pode nos fazer sentir.

E por falar em arte, lembremo-nos da nossa amada literatura brasileira, que por mais que ele seja rica, ainda vivemos presos a uma formação canônica. “Em princípio, não negamos o cânone, antes, achamos que ele necessita ser ampliado, incluindo em seu *corpus*, entre outras manifestações, parte significativa da literatura de origem popular.” (ALVES 2013, p 35).

¹ Disponível em: <<https://dicionariocriativo.com.br/significado/coexistir>>. Acesso em: 23/07/2018.

E no decorrer dos estudos, foi feito um levantamento através de pesquisas a respeito de histórias indígenas brasileiras concretizadas através da escrita, e percebeu-se que ainda são poucas em relação ao nosso vasto mundo literário. Estas histórias fazem parte da literatura indígena brasileira e este tipo de literatura infelizmente faz parte de um mundo que muitos desconhecem. Aos que adotam preconceito literário, não libertos da literariedade canônica parece estranho afirmar que a literatura indígena é importante.

E devido ao fato de que estou inserida no meio escolar e atendendo a um público que possui a faixa etária de 12 a 15 anos sabemos que existem adaptações de linguagem para cada público alvo, logo decidi trabalhar a Literatura indígena infanto juvenil.

E chegamos as seguintes perguntas: Por que trabalhar obras de literatura indígena infanto juvenil nas escolas? Qual a contribuição das obras de literatura indígena infanto juvenil para os alunos? A partir destas perguntas deu-se início aos estudos, visando buscar por meio de autores indígenas contribuições para o conhecimento do aluno e também fazer uma breve análise da obra selecionada.

Diante deste cenário, esta pesquisa tem por objetivo principal analisar os resultados obtidos ao trabalhar obras de autores indígenas em 3 salas de 7º anos em uma Escola Municipal de Bonito-MS. Para isso foi elaborado planejamento de aulas voltados para a temática indígena e selecionada uma obra de um escritor indígena. O mês de abril de 2018 foi escolhido por ser considerado o “Mês indígena” já que dia 19 de abril é comemorado o Dia do índio no Brasil.

Neste sentido, nos apoiaremos nas leituras de autores na área da literatura, tais como Alves (2013), Rouxel (2013) e Todorov (2009). De outros autores conceituados como Barthes (2011), Bonvini (2006), Hall (2006), Le Goof (1990) e Zumthor (1993). De pesquisadores na área de literatura indígena como Guesse (2014) e Thiél (2013). De outros que debatem sobre a folclorização indígena como Silva (2013) Freitas e Kruse (2015). E nas leituras e entrevistas de escritores indígenas como Ailton Krenak, Cristino Wapichana, Daniel Munduruku e Eliane Potiguara.

A Cultura oral indígena

A população indígena no Brasil é constituída por muitos povos, diferentes um dos outros, com usos, costumes e crenças próprias, e que falam línguas diferentes. Reconhecidamente pela Constituição Brasileira de 1988 pelo Artigo 231:

São reconhecidos aos índios sua organização social costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre terra que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Recentemente no Brasil, segundo dados da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, existem 817 mil índios, que representa cerca de 0,4% da população brasileira², que estão distribuídos entre 688 Terras Indígenas.

A luta é enorme para a coexistência indígena e em relação a cultura, por mais que eles possuam um espaço aberto para muitas influências socioculturais advindas de outras sociedades, afirmamos que ela ainda permanece fortemente. E uma tradição comum entre os povos indígenas são as narrativas orais. Barthes (2011, p. 19), discorre o seguinte comentário sobre as narrativas:

Inumeráveis são as narrativas do mundo. [...] a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura [...] no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação.

Vemos que a narrativa engloba tanto a verbal como a não verbal, e não se pode pensar em narrativas, em histórias sem pensar na ligação que há entre o ser humano e a arte de contar histórias: “a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativas; todas as classes, todos os grupos humanos têm narrativas [...]” (BARTHES, 2011, p. 19).

Bonvini (2006) e Zumthor (1993), em suas obras abordam a questão da oralidade, e o que conhecemos hoje como tradição oral, veio a nós através da voz das pessoas. A oralidade foi por muito tempo a forma predominante de transmissão de conhecimento em diversas sociedades na história humana e quando é o único meio de comunicação, são através das narrativas orais que as pessoas transmitem os seus saberes e suas experiências. De boca em boca, e de geração em geração chegou até nós o que chamamos de histórias, sejam elas lendas, contos, mitos, fábulas ou então sobre a vida de alguém.

E o povo indígena redefine-se a cada ano, a elasticidade de se reinventar ao longo do tempo sem se esquecer de suas antigas histórias é uma arte que possuem. Segundo Gellner (1983, p.48) apud Hall (2006, p.53) “[...] está lá, na verdadeira natureza das coisas, algumas vezes adormecida, mas sempre pronta para ser acordada de sua longa, persistente e misteriosa sonolência, para reassumir sua inquebrantável existência.”

Ainda Hall acrescenta que “está lá desde o nascimento, unificado e contínuo, “imutável” ao longo de todas as mudanças, eterno.” (ibid., p. 53). Com esta fala percebemos que há algo em comum entre os pensamentos de Hall e os indígenas, pois ambos acreditam que uma identidade nacional não será destruída pela modernidade, pois as vozes da ancestralidade soam fortemente ao passar dos anos.

²Segundo dados do Censo 2010, disponível no site: <www.funai.gov.br>. Acesso em: 23/07/2018.

A literatura indígena

Conforme o tempo passa, a sociedade muda, seus valores e costumes também mudam, e para que a escrita surgisse, foi necessário que a humanidade viesse a sentir falta de algo com que preservassem a sua memória. Leroi-Gourhan (1964, p. 67-68), citado por Jacques Le Goff (1990, p.434) afirma que “[...] a evolução da memória, ligada ao aparecimento e à difusão da escrita, depende essencialmente da evolução social e especialmente do desenvolvimento urbano”.

E uma das maiores lutas que o povo indígena tem enfrentado é para que as histórias não apenas sejam eternizadas nas vozes dos nossos velhos anciões sábios, mas também na escrita, que tem nos ajudado a resgatar a nossa essência, a fortalecer a nossa identidade.

E nos últimos 30 anos, a tradição oral do povo indígena vem recebendo um poderoso aliado: a literatura. Para enriquecer as antigas histórias, contos, tradições de um povo que por anos viviam na memória, não que ela seja menos importante, mas a escrita nada mais é que o registro desta memória.

Com a literatura nasce então a literatura indígena, e a escritora indígena Eliane Potiguara (2018)³ define que “O termo literatura indígena foi criado estrategicamente como uma forma de valorizar a cultura indígena, as histórias, as lendas, a ancestralidade. Foi uma forma que nós encontramos, de luta e de resistência, para tirar da invisibilidade não apenas os povos indígenas, mas toda a sua produção cultural”

Mas a literatura indígena ainda é desconhecida por muitos brasileiros, isso se dá por ainda não ser muito estudada na maioria das universidades brasileiras e por vários outros fatores que contribuem para o desconhecimento e a dificuldade de encontrar obras de literatura indígena em tantos outros espaços do saber como livrarias, bibliotecas, escolas, universidades. O escritor indígena Ailton Krenak (2009) afirma em seu artigo “O eterno retorno do encontro”⁴ dizendo que:

Quase não existe literatura indígena publicada no Brasil. Até parece que a única língua no Brasil é o português e aquela escrita que existe é a escrita feita pelos brancos. É muito importante garantir o lugar da diversidade, e isso significa assegurar que mesmo uma pequena tribo ou uma pequena aldeia guarani, que está aqui, perto de vocês, no Rio de Janeiro, na serra do Mar, tenha a mesma oportunidade de ocupar esses espaços culturais, fazendo exposição da sua arte, mostrando sua criação e pensamento, mesmo que essa arte, essa criação e esse pensamento não coincidam com a sua ideia de obra de arte contemporânea, de obra de arte acabada, diante da sua visão estética, porque senão você vai achar bonito só o que você faz ou o que você enxerga.

Embora as produções de literaturas indígenas serem escritas por indígenas e não indígenas, as obras escritas por um punho indígena contém algo mágico, pois um dia seus ouvidos foram emprestados a um velho

³Entrevista ao programa Universo Literário, da Rádio UFMG Educativa. Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/eliane-potiguara-fala-sobre-a-literatura-dos-povos-indigenas-no-brasil>>. Acesso em: 23/06/2018.

⁴Disponível em: <<http://ailtonkrenak.blogspot.com/2009/12/o-eterno-retorno-do-encontro.html>>. Acesso em: 23/06/2018.

sábio cuja a memória era rica de contos, histórias e músicas de um certo povo que ao longo dos anos vem se reinventando.

O escritor indígena Cristino Wapichana⁵ afirma que a literatura indígena vai além do simples fato de ser escrita por indígenas, pois “Há algo que a diferencia, que é a identidade, ela tem uma espiritualidade bem definida em qualquer historinha ou texto tradicional, e trata-se de uma espiritualidade e visão de mundo específica de cada povo.

A literatura indígena Infantojuvenil

Cerca de 20 anos após a aprovação da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), foram redigidos Os Direitos Universais das Crianças a Escutar Contos, pelo Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe (Cerlalc). Segundo este documento resumido e discutido por Giardinelli (2010, p.53) apud THIÉL (2013, p. 1176) “Toda criança/jovem goza a plenitude do direito de conhecer os contos, poemas e lendas de seu país”.

Com isso percebemos que não basta conhecer as obras canônicas de Machado de Assis, José de Alencar, Carlos Drummond de Andrade, entre outros que possuem posições privilegiadas por serem autores de obras consideradas as mais representativas da tradição literária, mas devemos conhecer também textos que retratam histórias de uma vasta diversidade cultural que o nosso país possui, tais como os povos indígenas.

E estes textos devem ser apresentados a todos, mas quando tratamos de crianças e jovens fica evidente que há um maior cuidado com a literatura infantil. E isso não é à toa: “O adulto é muito cabeçudo. Olham para nossa gente como se fôssemos crianças. Porque foi levado a acreditar que por vivermos um sistema sócio-político-educativo-espiritual diferente e não temos condições de desenvolver sentimentos de humanidade. Em outras palavras: os adultos não poderão fazer a mudança”, diz o escritor Daniel Munduruku. “Se desejarmos que se mude algo, temos que pensar nas crianças e nos jovens. Escrever para crianças é uma estratégia. Para atingir a mente em formação dessas pessoas que não fazem acepção de pessoas ou ideias. Este é o motivo básico que nos impulsiona a direcionar para as crianças e os jovens nossa produção literária”⁶.

Em pouco tempo de carreira que possuo como professora na rede municipal e estadual em meu município de Bonito-MS, percebo que a maioria dos alunos, entre eles crianças e jovens, ainda veem aquele índio totalmente estereotipado, folclorizado como o personagem Poti, “Lá na mata vive o menino Poti. Poti é

⁵ Fonte Revista Trip News. Disponível em: < <http://www.avozindigena.com.br/site/escritores-e-escritora-indigenas-fazem-dos-saberes-originarios-a-materia-prima-para-seus-livros/>>. Acesso em: 23/07/2018.

⁶ Ibidem.

bonito, com uma pena de tucano no peito”⁷, criado por uma não indígena. Não que seja uma crítica a autora, é porque vemos isto em toda parte.

São diversas as imagens e discursos sobre os índios, seja no ensino desde o nível básico até a universidade, seja na mídia e no senso comum, ainda predomina o apelo à folclorização, ao exotismo e ao romantismo. Desconhece-se, ignora-se muito os povos indígenas, as suas experiências, suas expressões socioculturais, os conflitos que vivenciam, as mobilizações pelo reconhecimento das suas organizações sociopolíticas por reivindicações, conquistas e garantia de seus direitos. SILVA (2013).

Segundo informações disponíveis no site do IBGE no último Censo de 2010⁸, foram identificados 305 povos indígenas, e 274 línguas indígenas diferentes, que habitam o Brasil. Este número é pouco comparado há vários povos que foram dizimados pelos *purutuyé* – não-índios na língua nativa Terena – com seus discursos de ódio e preconceito que ainda permanecem na sociedade. Tal que por experiência própria posso afirmar através de um relato que ouvi de uma professora pedagoga que há anos atua no Ensino Fundamental I ao me explicar que “os portugueses escravizaram os negros porque os índios eram preguiçosos”.

Com isso percebemos que não é dada a atenção merecida quanto ao estudo sobre os indígenas, não apenas nossos alunos, mas muitos de nossos colegas professores desconhecem os autores indígenas. “Apesar das dificuldades apontadas, a literatura produzida pelos índios das mais diversas etnias brasileiras merecem visibilidade; sua presença e expressão podem e devem ser contabilizadas e valorizadas.” (THIÉL, 2013, p. 1177).

Na obra *Coisas de Índio Versão Infantil*, de Munduruku (2010), o autor discorre na apresentação sobre seu propósito ao escrever e publicar seu livro para um público-alvo não índio:

Este livro é muito precioso para mim, por ser uma tentativa de cumprir a promessa feita a meu avô e de oferecer aos estudantes de todo o Brasil um material atualizado sobre os povos indígenas que habitam esta terra. Quero traz, através dele, a essência de nosso jeito de viver [...]. (MUNDURUKU, 2010, p. 7).

E por mais que as obras de escritores indígenas vêm crescendo nos últimos anos, poucos são os leitores. Mas consideramos a escola como o espaço mais indicado e privilegiado para realizar a leituras de livros escritos por autores indígenas. A literatura indígena infanto juvenil é uma textualidade importantíssima para divulgar e aprofundar a história, os modos e os costumes do povo indígena às crianças e jovens que ainda desconhecem esta realidade.

⁷Livro “O menino Poti” de Ana Maria Machado e Claudius.

⁸Disponível em: < <http://www.avozindigena.com.br/site/escritores-e-escritora-indigenas-fazem-dos-saberes-originais-a-materia-prima-para-seus-livros/>>. Acesso em: 23/07/2018.

A literatura indígena infantojuvenil na escola

Para Nelly Novaes Coelho (2000, p. 27) apud Thiél (2013, p. 1179): “A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”. E por mais que o espaço escolar esteja repleto de obras canônicas de tradição literária europeia onde o índio é dado como um “selvagem”, ainda ela é o principal meio para trabalhar a literatura indígena infanto juvenil.

A metodologia foi pensada a partir da leitura dos textos de Alves (2013) com seus dois experimentos de aulas de literatura e Rouxel (2013) abordando como ensinar literatura. E a partir da idéia do professor, sujeito leitor.

O professor é um sujeito leitor que tem a sua própria leitura do texto. É também um profissional que precisa vislumbrar, em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura poderá ser elaborada na aula. (ROUXEL, 2013, p.29)

Há exatamente 2 anos atrás eu me deparava com o meu primeiro encontro com o escritor indígena Daniel Munduruku em uma oficina no Festival de Inverno em Bonito-MS, normalmente realizado sempre no mês de julho e adquiria o meu primeiro livro indígena infanto juvenil, “Catando piolhos, Contando Histórias”. Sua dedicatória a mim marcou a trajetória da minha vida, “Que estes “piolhos” possam alimentar seu espírito”, e a história dos piolhos realmente eram verdadeiras.

A trajetória de pesquisa inicia-se muito antes de seu início. Tenho em minha casa uma pequena biblioteca, o meu gosto pela leitura vem de berço, desde que me conheço por gente via meus pais lendo a Bíblia todos os dias de manhã, e na cabeceira da minha cama algumas histórias infantis com os homens e mulheres da Bíblia.

A partir do ano de 2016 venho comprando livros cuja autoria é indígena, e a escolha da obra como afirma Rouxel (2013, p. 22) “é determinante para a formação de sujeito leitores.” Logo, decidimos selecionar apenas uma obra, a de Cristino Wapichana “A boca da Noite”, uma história incrível de Kupai um “indinho” aventureiro e cheio de imaginação. Cujo o escritor tive o prazer de conhecer pessoalmente no ano passado, 2017. Isto também contribuiu para a escolha do livro.

O livro foi trabalhado onde estou atuando como professora de Língua Portuguesa, na Escola Municipal Durvalina Dorneles Teixeira, comporta um pouco mais de 500 alunos, entre os períodos matutino na cidade de Bonito-MS. As turmas selecionadas foram as que leciono, do Ensino Fundamental II, no 7º ano A, B e C, no total de 80 aluno que possuem em média de 12 a 15 anos, tal porque conheço os alunos e ter a total liberdade de abordar o tema proposto.

E por final foi elaborado um planejamento de aula semanal e aplicado no mês de abril, com um total de 6 aulas de forma que abrangesse a temática indígena, e dentre estas aulas realizamos o que Colomer (2007) apud Alves (2013, p. 45) chama de “leitura compartilhada”. “Noutras palavras, estimular o jovem leitor ou a criança a se pronunciar sobre o texto, a dizer seu ponto de vista, a dialogar com o texto e com os colegas.” (ALVES, 2013).

Segue o planejamento abaixo:

 PLANEJAMENTO DE AULAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BONITO – MS – 2018	
ESCOLA DURVALINA DORNELES TEIXEIRA	
ANO FASE: 7º ANO A, B e C	ETAPA DE ENSINO : FUNDAMENTAL II
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA	QUANTIDADE DE AULAS: 6 aulas
PERÍODO: ABRIL	
CONTEÚDOS:	
Aula 1 – Ser indígena.	
Aula 2 – Leitura do livro: A boca da noite, Cristino Wapichana.	
Aula 3 – Leitura do livro: A boca da noite, Cristino Wapichana.	
Aula 4 – Interpretação de texto: A boca da noite.	
Aula 5 – Filme: Xingu.	
Aula 6 – Filme: Xingu.	
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS:	
Aula 1 – REFLEXÃO: Refletir sobre a vida dos indígenas.	
Aula 2 – PRÁTICA DE LEITURA: Decodificar, compreender, interpretar e reter.	
Aula 3 – PRÁTICA DE LEITURA: Decodificar, compreender, interpretar e reter.	
Aula 4 – COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO: Analisar, <i>interpretar</i> e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando <i>textos</i> com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.	
Aula 5 – REFLEXÃO: Refletir sobre a vida dos indígenas.	
Aula 6 – REFLEXÃO: Refletir sobre a vida dos indígenas.	

METODOLOGIA:

Aula 1 – O professor irá fazer uma roda de conversa com seus alunos e contará um pouco sobre a sua trajetória de vida de como é ser um indígena atualmente.

– Abordará também a questão do “descobrimento” do Brasil, quebrando assim toda aquela visão estereotipada

– Em seguida irá passar um vídeo feito pela ISA – Instituto Socioambiental

“#MenosPreconceitoMaisÍndio”, para que os alunos reflitam sobre como é ser um indígena nos dias de hoje.

Aula 2 – Será realizada uma leitura coletiva do livro “A boca da noite” de Cristino Wapichana até a página em que Kupai fica aguardando a resposta de seu pai quanto sua pergunta, o que era a “boca da noite”, no intuito de provocar a curiosidade do aluno e dar asas a sua imaginação.

– Depois os alunos irão desenhar o que seria para eles a tal da “boca da noite.”

Aula 3 – Será dada a continuidade a leitura coletiva do livro “A boca da noite de Cristino Wapichana.

– Em seguida o professor olhará no caderno de seus alunos os desenhos e ver quem tinha acertado o que era realmente a “boca da noite” conforme a história.

– Depois o professor perguntará aos alunos o que eles acharam da história.

Aula 4 – Será passado na lousa questões para interpretação sobre a história: A boca da noite.

Questões:

1. Em sua opinião, essa história é verdadeira? Justifique.
2. Para você os personagens Dum e Kupai respeitavam a história de seus ancestrais?
3. Os castigos que os personagens Dum e Kupai receberam fazem parte dos costumes indígenas?
4. A forma como a família de Kupai viviam, assim vive todos os indígenas brasileiros? Explique.
5. É possível afirmar que os indígenas atualmente são os mesmos indígenas a 500 anos atrás? Por quê?

Aula 5 – Os alunos assistirão o filme: Xingu, para conhecerem um pouco da história deste povo indígena brasileiro que anos vem sofrendo com tantas ameaças, assassinatos ao longo do tempo.

Aula 6 – Os alunos terminarão de assistir ao filme: Xingu.

– Depois o professor irá ajudar os alunos a refletirem sobre como está a situação dos povos indígenas desde a “descoberta” do Brasil.

AValiação:

– Os alunos serão avaliados individualmente de forma processual, conforme a sua participação e envolvimento nas atividades propostas pelo professor.

RECURSOS:

- Lousa
- Caderno
- TV
- Livro “A boca da noite”

Breve análise do livro “A boca da noite” por Cristino Wapichana

Antes mesmo da breve análise do livro, vamos conhecer um pouco sobre a vida do escritor indígena Cristino Wapichana. Cristino Wapichana é natural de Boa Vista, Roraima. Músico, compositor, escritor premiado e contador de histórias. Desenvolve atividades e vivências culturais, educativas e recreativas sobre a cultura indígena, orientadas para crianças e jovens.⁹

E agora um pouco sobre o livro que selecionamos: Em 2014 com o texto “A boca da noite” ganhou a menção honrosa no Concurso FNLIJ/UKA Tamoios de Textos de Escritores indígenas. O mesmo texto recebeu o Prêmio FNLIJ 2017 - na categoria Criança e Melhor Ilustração, e ficou em terceiro lugar na categoria livro infantil do Prêmio Jabuti 2017. E neste ano de 2018 foi traduzida para o sueco e recebeu a Estrela de Prata do Prêmio Peter Pan, concedido pelo IBBY - International Board on Books for Young People, da Suécia

Não escolhemos o texto “A boca da noite” como nosso livro apenas pelos diversos prêmios, há várias e outras razões que iremos apontar, vejamos então a seguir:

O livro “A boca da noite” por Cristino Wapichana por incrível que pareça não possui número de páginas, acredito que seja proposital no intuito de quando iniciarmos a leitura não marcamos a página para prosseguir no dia seguinte. E por mais que talvez seja sem querer esta falta de números não faz falta, estamos tão acostumados a pegar um livro e contar o número de páginas e as vezes achar tão pouco ou então tão demais.

Li o livro em poucos minutos, é um livro de poucas páginas comparada as obras que fazem parte da literatura canônica, mas quando o leitor pega o livro e começa a folhear é quase impossível conseguir parar, pois a todo o momento o personagem Kupai está curioso e cheio de perguntas querendo descobrir quem era essa tal “boca da noite”, “Após o jantar papai começou a contar uma história [...] eu nem estava prestando atenção na história que papai contava, mas, quando falou da tal “boca da noite”, tratei logo de acordar todos os meus sentidos que estavam quase dormindo.”¹⁰

A curiosidade de Kupai passar a alimentar o leitor também, pois são várias as páginas que o personagem fica imaginando de diferentes formas de como seria a “boca da noite”, “Fiquei imaginando como era o corpo da noite... Pois se tem boca, tem que ter cabeça, nariz, orelha, cabelo, braços, pernas, mãos,

⁹Disponível em: < <http://bocadoceu.com.br/cristino-wapichana/>>. Acesso em: 25/07/2018.

¹⁰Trecho do livro ‘A boca da noite’ por Cristino Wapichana.

pés... Será que essas partes são parecidas com as do nosso corpo? Porque, se tem boca, deve haver um corpo!”¹¹

E juntamente com o personagem o leitor passa a imaginar também. É incrível como um livro nos submete a tantas emoções. As vezes nos identificamos com algum personagem, com algumas imagens, e falando em imagens as ilustrações realizadas por Graça Lima são lindas, a escolha das cores em tons quentes do amarelo e o vermelho e em tons frios do preto e o azul foram todas combinadas para poder manter o forte contraste das linhas das letras com as imagens de fundo.

Algo também que achei muito interessante é que no livro podemos ver a língua nativa, o nome dos personagens Kupai e Dum pertencem a língua Wapichana:

Dum (ou Arapua) = Marimbondo

Kupai (peixe)

As traduções constam ao final do livro como um pequeno dicionário com os nomes dos personagens. E incrível que pareça ao final da história o personagem Kupai ainda não satisfeito com a resposta que seu pai lhe dera a respeito da noite, decidi então perguntar a própria boca da noite sobre a boca da noite. Talvez todos nós tenhamos dentro de nós um pequeno Kupai.

Contribuições da literatura indígena Infantojuvenil escrito por um autor indígena para os alunos do Ensino Fundamental II

Antes mesmo de trabalhar com o texto na escola, eu já havia tido uma conversa com os meus alunos sobre os escritores indígenas, e que os mesmos escreviam vários livros Infantojuvenis que eram especiais para crianças e jovens.

Esta etapa realizada que citei é primordial, mas antes disso o professor deve conhecer sobre quem seus alunos irão ler, de quem este povo pertence, qual a sua cultura, seus costumes, seu modo de viver. O professor leitor como Rouxel (2013) define, deve ter os limites da mediação.

E ao realizar a minha apresentação como indígena, percebi que os alunos possuem a dificuldade de saber quem realmente é um indígena, onde entra a questão da identidade e a etnogênese. Também tirei várias dúvidas como: “Todas os índios falam a mesma língua?” “Por que você é índia e tem o cabelo enrolado?” “Por que os índios brigam com os fazendeiros?” entre outras.

E ao falar sobre literatura indígena, meus alunos não tinham noção do que significava, ou que ela existia, nunca haviam escutado ou então pego um livro com uma história indígena escrito por um indígena.

¹¹ibidem

Durante todo este tempo, encontrei apenas 1 livro de autoria indígena, “Kaba Darebu” de Daniel Munduruku, em uma sala de 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal.

Ao ler um livro escrito por um autor indígena Guesse (2014, p.32) afirma que “[...] os escritores da floresta conseguem compor uma obra literária, que se apresenta também como reflexão da cultura da comunidade que cada um deles representa.” E através da literatura indígena Infantojuvenil conseguimos alcançar o conhecimento desta criança ou jovem.

Escrever para crianças e jovens é algo desafiador, pois não basta apenas escrever o texto, o livro deve conter belos desenhos, com as cores certas e a capa certa. E ao mostrar a capa do livro na sala eles se encantaram com as cores que ele trazia, o preto, o amarelo e vermelho, ganhava a atenção dos meus alunos. Um bom ponto de partida é crucial para uma boa e proveitosa leitura.

Em seguida apresentei o nome do autor e fiz um breve resumo sobre a sua vida e o povo a quem ele pertencia, os Wapichana. E logo na primeira página do livro já surgiram risadas e perguntas: “Kupai? Dum?” os nomes diferentes chamaram suas atenções e como já conhecia o livro já fui indo para o final para explicar a que língua pertencia e o que cada nome significava em português.

Voltei a história e no decorrer do texto pude perceber que muitos de meus alunos se identificaram com o personagem, pois muitos diziam: “parece eu”, pelo fato de que Kupai ser muito curioso e inventivo, como o livro diz. E algo que quase todos tinham em comum era o fato de serem crianças – muitos de meus alunos ainda se consideram como crianças, pelo fato de gostarem de brincar de carrinho, soltar pipa entre outras brincadeiras –, isto contribui para que eles se sentissem como parte da história.

Era algo emocionante, pois meus alunos não viam a hora de chegar na página em que o pai de Kupai revelaria o que era a “boca da noite”. E ao parar de ler para que ilustrassem o que para eles era a “boca da noite”, pude então ver tamanha criatividade de meus alunos, com desenhos maravilhosos, cheios de cores e formas.

Ao estarem desenhando iam surgindo novas perguntas, “A boca da noite é um monstro?” “A boca da noite é o trovão?” e assim ficaram as perguntas sobre desta tal boca da noite que o pai de Kupai não contava para ele de jeito algum.

O livro é riquíssimo de informações, traz ao leitor imagens dos personagens usando roupas, grafismos indígenas em algumas páginas, palavras de uma língua nativa indígena, informações na contracapa quanto aos povos indígenas do Brasil e na dedicatória a importância que damos aos mais velhos, pois deles é a essência do conhecimento.

Resumindo, “A boca da noite” permitiu uma onda de conhecimentos aos meus alunos, conheceram os Wapichana, seus costumes, suas crenças, suas histórias, sua cultura e pôde proporcionar uma viagem fantástica aos meus alunos, uma viagem ao mundo da imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os povos indígenas estão sempre prontos para construir uma nova história, a cada dia que passa suas esperanças são postas à prova – as lutas pela retomada de suas terras, as lutas pelo reconhecimento de seu povo – apesar de todas as intervenções culturais, a identidade indígena ainda permanece, comprovando a sua resistência; a língua, relações familiares, festas, o artesanato ainda conserva-se, comprovando a resistência dos povos indígenas.

E a literatura Infantojuvenil vem para somar forças:

A literatura Infantojuvenil oferece uma mina de obras de qualidade para esse aprendizado de leitura literária. Há um grande número de obras nesse domínio [...] A leitura dessas obras tende a criar um novo horizonte de expectativa dos alunos. (ROUXEL, 2013, p. 27).

E aos poucos a literatura indígena no Brasil está sendo visibilizada, mas cabe a todos, sejam professores, acadêmicos, pesquisadores, leitores procurar e exigir nas bibliotecas, livrarias, academias, livros indígenas infantojuvenis para leitura e pesquisa. O estudo sobre esta temática ainda deve ser dada a atenção e o valor merecido. Pois vale a pena lutar pelo reconhecimento de um povo que há anos a sociedade brasileira vem invisibilizando e esquecendo propositalmente.

O segredo são as nossas crianças, a chave do nosso futuro, com elas deixamos a nossa herança ancestral que um dia nos foram contadas pelos nossos anciãos da aldeia que ouvíamos quando criança, e até hoje buscamos ouvir a voz da sabedoria.

Por muitas vezes tentaram nos enterrar, mas se esqueceram que somos sementes, filhos desta Terra. “A terra é que sabe quem são os verdadeiros filhos”, fala de Emmanuel Marinho em uma mesa redonda “Cultura indígena em Mato Grosso do Sul” no dia 29 de julho de 2017, em Bonito-MS.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Helder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. P. 35-49.

BARTHES, Roland. [et.al.]. **Introdução à análise estrutural da narrativa**. Trad. PINTO, Maria Zélia Barbosa. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BONVINI, Emilio. Textos orais e textura oral. **A tradição oral**. Trad. QUEIROZ, Sônia. Belo Horizonte: FALE/UMG, 2006. P. 05-09

FREITAS, Tatiane Ananias Fernandes; KRUSE, Rosa Cruz dos Santos. **A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA – EXPERIÊNCIAS DE UMA AULA OFICINA**. Trabalho apresentado no VII Congresso Internacional de História. 2015. UEM.

GUESSE, Érika Bargamasko. **SHENIPABU MYIUI: literatura e mito**. Tese de Doutorado. 2014. FAPESP.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. 11^a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. LEITÃO, Bernardo [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

MUNDURUKU, Daniel. **Catando Piolhos Contando Histórias**. São Paulo: Escarlate, 2014

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de Índio Versão Infantil**. São Paulo: Callis, 2010.

WAPICHANA, Cristino. **A boca da noite**. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

ROUXEL, Annie. Trad. REZENDE, Neide Luzia de. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. P. 17-33.

SILVA, Edson. **Dia do índio: a folclorização da temática indígena na escola**. Texto. 2013. Disponível em: <<http://www.construimoticias.com.br/dia-do-indio-a-folclorizacao-da-tematica-indigena-na-escola/>>. Acesso em: 25/07/2018.

THIÉL, Janice Cristine. **A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural**. Artigo. 2013. PUC-PR

TODOROV, Tzvetan. Trad. Caio Meira. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil LTDA. P. 16-24.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: A literatura medieval**. Trad. PINHEIRO, Amálio; FERREIRA Jerusa Pires. São Paulo: Companhia de Letras, 1993.

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: PERCEPÇÕES DA APLICAÇÃO NO CURSO DE DIREITO

Dra. Ioneide Negromonte de Vasconcelos Rocha¹

Me. Elvis de Assis Amaral²

Resumo: Oferecer formação acadêmica aos discentes da geração Z que propicie o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas na era da pós-modernidade exige repensar o papel das estratégias formais de ensino. Os problemas na apresentação oral dos conteúdos como método didático indiciam a necessidade de mudança de estratégia, visto que a metodologia tradicional se mostrou insuficiente e é apontada na base das razões pelas quais os egressos das universidades não possuem as competências necessárias. Dentre as alternativas de mudança, este artigo propõe abordar o emprego das metodologias ativas de ensino, em especial os métodos *Peer-instruction*, *Just-in-Time Teaching* e *Flipped Classroom* no curso de direito das Faculdades Integradas de Ponta Porã-MS, relatando as primeiras impressões e resultados observados pelos docentes, a percepção da necessidade de integração das metodologias de ensino com as novas tecnologias de comunicação.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Aprendizagem por Pares. Aula Invertida. Ensino sob Medida. FIP/Magsul. Curso de Direito

1 INTRODUÇÃO

A educação superior tem se deparado com inúmeros desafios, frente à velocidade do desenvolvimento social e tecnológico. Para os jovens, a tecnologia trouxe novos espaços e ferramentas para as manifestações características dessa fase da vida, e o mundo virtual é o ambiente de comunicação e informação. Nesse âmbito, a aplicação de metodologias inovadoras que impulsionem os estudantes ao engajamento e ao desenvolvimento do pensamento científico e reflexivo mostra-se como uma necessidade premente, em especial, para o grupo social denominado de geração Z. No entanto, para alcançar o espírito crítico desse grupo, são necessárias estratégias de contiguidade com os estudantes para que haja a motivação e a interação nas reflexões acadêmicas.

¹ Doutora em Estudos Linguísticos (IBILCE/UNESP) e professora das Faculdades Integradas de Ponta Porã-MS (FIP/MAGSUL). E-mail: ioneidenegromonte@hotmail.com.

² Mestre em Administração Pública (UFGD) e professor das Faculdades Integradas de Ponta Porã-MS (FIP/MAGSUL). E-mail: elvisamaral@gmail.com.

No cenário atual da educação, parte-se da constatação de que o modelo passivo de educação não mais forma as habilidades requeridas pela vida moderna. De fato, no sistema tradicional de ensino, acumulam-se informações teóricas, não se dá ao aluno oportunidade de testar se aqueles conceitos possuem aplicação práticas na resolução de problemas reais. E, muitas vezes, os conceitos se perdem num amontoado de informação não digerida, mal processadas, que corroboram a percepção de pouco ou nenhum aprendizado ao final de um ciclo semestral, anual ou quinquenal. Dessa maneira, no meio acadêmico, gera-se a necessidade de reflexão e adoção de novos parâmetros educacionais que permitam ao sujeito do processo de aprendizagem promover a interação dos elementos de competência. É importante salientar que competência, neste trabalho, é entendida conforme Perrenoud (1999, p. 7), que a concebe como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Sob essa ótica, a direção das Faculdades Integradas de Ponta Porã/MS, mantenedora do curso de graduação em Direito, e Faculdades Magsul – FIP/FAMAG, ao longo do ano de 2018, promoveu atividades de capacitação com os seus docentes relacionados ao tema *Ensino Transdisciplinar*. Assim, no ano de 2019, iniciou a implantação de metodologias ativas de ensino. É importante acentuar que a Instituição de Ensino Superior (IES), desde o ano de 2011, já promovia ações de capacitação de seus docentes, cuja temática já envolvia a *Interdisciplinaridade*, as quais integravam os professores dos cursos de bacharelados com os professores das licenciaturas, mantidas pelas Faculdades Magsul.

Uma iniciativa relevante, principalmente, no que diz respeito aos docentes dos cursos jurídicos, pois não possuem o mesmo preparo que os egressos das licenciaturas no uso das metodologias de aprendizagem. Assim, os relatos de que aprenderam a lecionar buscando inspiração em algum professor, que o influenciou durante sua vida educacional ou simplesmente pelo processo de tentativa e acerto, são “lugares comuns” entre os docentes dos cursos jurídicos.

Dessa maneira, a interação entre professores de diferentes vieses formativos, bacharéis e licenciados, permitiu assimilar práticas pedagógicas desconhecidas, especialmente, dos profissionais do Direito, dada a sua formação bacharelesca.

Pensando no universo acadêmico e na iniciativa de mudança dos docentes da IES, o foco deste trabalho é argumentar a favor de um ensino que seja efetivo na formação de sujeitos críticos, ativos, competentes e conscientes em seu desempenho, por meio da utilização de metodologias ativas, em especial, as aulas invertidas, associada a tecnologias informativas e comunicativas no processo de ensino da área jurídica; demonstrar a importância das ações de capacitação dos bacharéis que não passaram por cursos de licenciatura ou aperfeiçoamento em processos didáticos promovidos pela IES; e mostrar alguns resultados no processo de ensino-aprendizagem de estudantes graduandos do curso de Direito das Faculdades Integradas de Ponta Porã – FIP/MAGSUL.

2 A GERAÇÃO Z E SUA RELAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS

Os jovens da chamada geração Z (Z de *Zapping*)³, que abrangem aqueles nascidos entre os anos de 1994 e 2010, representam a geração que surgiu sincronicamente com o avanço das novas tecnologias, ou seja, o chamado mundo virtual. A naturalidade de convivência com a tecnologia e os aparelhos tecnológicos proporcionou a essa geração a capacidade e a agilidade em utilizar várias tecnologias ao mesmo tempo: acessar a Internet, assistir TV, escutar música. De fato, diferente de seus pais, os jovens dessa geração foram crianças que cresceram e amadureceram com o mundo digital, por isso a informática e a tecnologia não os intimidam nem as novidades tecnológicas, pois estas fazem parte da realidade no dia a dia. Assim, tem-se uma geração mais virtual do que real.

Para a geração Z, a comunicação e, por conseguinte, suas relações sociais se efetivam por meio da internet. Por isso, em relação à construção de relacionamentos afetivos, aos atos de consumo e até mesmo às ações de violência não seriam diferentes. Por ser mais capacitada que as gerações anteriores, no tocante à manipulação e à habilidade com aparelhos tecnológicos, os namoros são contraídos pela internet; as compras são realizadas pela internet; e os ataques verbais são disparados também pela rede mundial. Essas ações são caracterizadas como atitudes normais para essa geração.

O representante padrão da geração Z pesquisa, escolhe e finaliza as suas compras, abre novos relacionamentos, critica, elogia, compartilha conteúdos, define um perfil de comportamento social virtual com extrema desenvoltura e segurança, e com muita velocidade.

Cortella (2010), ao falar sobre o tema *Cenários turbulentos, mudanças velozes: acomodar é perecer* mostra como o mundo se modificou velozmente nas últimas décadas, ressaltando que não basta constatar as mudanças, é preciso compreendê-las. Afirma também que dados demonstram que o tempo de concentração do discente padrão passou de 50 minutos na década de 1960, para 6 minutos na contemporaneidade. Assim, os professores, baseado nesta informação, deverão preparar suas aulas divididas em "Atos", "Sessões" de 15 minutos. Wankat⁴ apud Villas Boas (2016) compreende que o intervalo de atenção dos estudantes durante a aula é de 15 minutos; Christakis e colaboradores, por sua vez, entende que o atual intervalo de atenção das crianças é de 11. Diante disso, confirma-se a necessidade atual de acomodação das aulas.

A mudança de assunto e a disposição espacial na sala de aula ajudam a elevar o nível de concentração, atrair quem eventualmente se dispersou ou está sonolento. Se as relações sociais e se a vida se tornaram dinâmicas, com pessoas agindo no modo multitarefas, a sala de aula não pode ser estática, monótona, não pode apresentar período de desaceleração ou de "stand-by".

³*Zapping*: Mudar constantemente de canal.

⁴A autora Valquíria Villas Boas refere-se às obras *The Effective Efficient Professor: teaching, Scholarship and Service* de P. Wankat, Allyn and Bacon: Boston, MA, 2002; *Early Television Exposure and Subsequent Attentional Problems in Children*, Dimitri A. Christakis, Frederick J. Zimmerman, David L. DiGiuseppe, and Carolyn A. McCarty, Pediatrics, respectivamente.

Em relação às aquisições da geração Z, são consumidores mais exigentes, necessitam de rapidez e desprezam o processo clássico de construção de competências e habilidades, provavelmente isso se dá por serem sujeitos contemporâneos ao surgimento e desenvolvimento de várias tecnologias, que permitem acessar qualquer base de dados mundiais em poucos segundos. Portanto verdadeiras senhas de acesso a informações.

A forte afinidade com a tecnologia decorre do nascimento já num mundo inserido em ambiente dominado pelas tecnologias compartilhadas por smartphones, computadores e televisores conectados à rede mundial de computadores. A geração Z, embora se valha de pouca comunicação verbal, usa as redes sociais para se comunicar, se relacionar. Essa interconectividade traz um mundo de infinitas possibilidades de acesso e busca a informação. Contudo, o acesso à informação, por si só não gera o conhecimento necessário à implementação das habilidades que a vida profissional requer. Falta-lhe orientação, filtro para as informações recebidas e fontes de leituras para formação de conhecimento.

O desafio dos educadores contemporâneos do ensino superior é não só motivar, mas também demonstrar aos estudantes que o mero acesso a informações não é suficiente para gerar autonomia pessoal e profissional, tampouco para permitir-lhes desenvolver competências profissionais. Vale ressaltar que a competência resulta da interação de vários aspectos do saber pensar e o fazer, no qual se verificam as habilidades, os conteúdos específicos, as linguagens e o raciocínio que são construídos pelo sujeito, durante seu processo de formação (SOUZA, 2015).

Desse modo, conforme dito por Perrenoud (1999, p.32), “a escola deve oferecer situações escolares que favoreçam a formação de esquemas de ações e de interações relativamente estáveis e que, por um lado, possam ser transportadas para outras situações comparáveis, fora da escola ou após a escolaridade”. É necessário permitir aos estudantes que desenvolvam sua individualidade, sua criatividade, seu espaço, e num curto espaço de tempo. A educação vive um momento de mudança paradigmática, que afeta as suas estruturas, especialmente aquela hierarquização da relação professor-aluno.

A partir dessa constatação, as capacitações dos docentes, orientadas pela direção das Faculdades Integradas de Ponta Porã/MS e Faculdades Magsul, promoveram a interação entre bacharéis e licenciados e geraram um ambiente muito propício ao aprendizado de metodologias de ensino-aprendizagem, especialmente a partir do instante em que se aplicaram metodologias ativas às ações de capacitação, iniciadas efetivamente em 2018.

A proposta inicial da IES foi sair do padrão de aulas meramente expositivas, em que o professor se apresenta como detentor de todo o conteúdo, e não raro sequer abre espaço para discussões, para um modelo interativo, em que os alunos assumem o papel de protagonistas do processo ensino-aprendizagem, e o professor se coloca como orientador ou como mediador.

Apresentado o contexto de pesquisa, propomos as reflexões sobre metodologias no ensino jurídico e as demonstrações da importância das ações de capacitação dos bacharéis. Assim como as considerações e aos resultados das metodologias ativas no curso de direito, especialmente pelo uso de aula invertida, associada a tecnologias informativas e comunicativas.

3 UTILIZANDO O SMARTPHONE NA SALA DE AULA

Segundo pesquisa da Mobile Marketing Association, feita em parceria com o IBOPE Nielsen Online, cerca 38% dos adolescentes brasileiros, entre 10 e 17 anos, preferem acessar a internet por um dispositivo móvel, a taxa que cai para 21% para quem tem idade entre 25 e 34 anos. Os resultados desta pesquisa realizada no interesse das empresas de e-commerce deixa claro o perfil do grupo: os jovens estão constantemente conectados. Para o segmento educacional isso pode representar uma oportunidade de explorar essa afinidade com os ambientes virtuais.

A facilidade para se informar permite a essa geração assumir um protagonismo e uma influência social não vista noutras gerações. O desafio é transpor estas atitudes do âmbito familiar, onde possui grande poder de decisão e proatividade nas decisões, para o ambiente acadêmico, de forma que tenha a mesma postura proativa e protagonista na busca de informações necessárias à consolidação de conhecimento base para o desenvolvimento de habilidades.

No âmbito acadêmico, conhecer melhor o atual público discente é o primeiro passo para as instituições de ensino superior darem um salto metodológico de forma a compatibilizar as práticas pedagógicas tradicionais com a nova realidade tecnológica e comportamento social da geração, que nasceu inserida num contexto tecnológico de infinitas possibilidades de aprendizado ao alcance das mãos. Além disso, o jovem da geração Z é extremamente crítico e não pensa duas vezes antes de reclamar nas redes sociais, por isso esse comportamento precisa ser reproduzido no ambiente acadêmico.

A mudança de postura na academia deve ser estimulada. As experiências e resultados das discussões nas Faculdades Integradas de Ponta Porã - FIP/MAGSUL nos cursos de bacharelado e licenciatura demonstram que o método tradicional baseado apenas em aulas expositivas, em que o aluno assume uma posição passiva no processo de ensino aprendizagem não estimula a proatividade e não permite o protagonismo do aluno.

4 AS METODOLOGIAS ATIVAS

Em nível global, algumas iniciativas se destacaram ao enfrentar o desafio de transformar a dinâmica da sala de aula e produzir resultados significativos em termos de aprendizagem conceitual dos conteúdos científicos e desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Menciona-se a seguir alguns deles.

4.1 *Peer-instruction* (Instrução pelos pares)

Esta metodologia ativa, em tradução livre, *instrução pelos colegas* (IpC), se mostra bem adequada para trabalhar conceitos, concepções alternativas e definições em turmas com elevado número de discentes, e vem sendo desenvolvido desde a década de 90 do século passado pelo Prof. Eric Mazur da Universidade de Harvard (EUA) (MAZUR apud ARAÚJO, 2013).

A metodologia consiste em intercalar questões conceituais, conhecidas como *Conceptual Tests* (Testes Conceituais), preparadas para expor dificuldades comuns no entendimento de um determinado conteúdo.

Este método é baseado no estudo prévio de tema apontado pelo professor, por meio de leitura de material base indicado num rol bibliográfico sobre o tema, e posterior apresentação em sala de aula de questões conceituais para promover reflexão e discussão. A interação entre os estudantes deverá promover a aprendizagem dos conceitos.

O professor dedicará o tempo em sala de aula, não para exposição de detalhes presentes nas obras teóricas de referências, mas para promover pequenas séries de apresentações orais focadas nos conceitos trabalhados, seguidas de questões conceituais para que os alunos respondam individualmente e depois discutam em grupos, mas desde que não muito amplos em sua composição a fim de permitir a interação entre todos do grupo.

Esquemáticamente teremos:

- a) a exposição oral pelo professor dos conceitos, pelo período de 15 minutos;
- b) o professor apresenta uma questão conceitual a ser respondida em tempo médio de 2 a 3 minutos, primeiro individualmente e depois em grupos de alunos, que visa avaliar o nível de aprendizagem;
- c) o professor abre votação para mapeamento das respostas dos alunos à questão.

As questões poderão ser apresentadas aos alunos via questionário produzido no ambiente *moodle*, *google forms*, *clickers*, *flashcards*, *kahoot* ou *socrative* ou demais ferramentas disponíveis. A votação poderá ser realizada pelos alunos em aparelhos que os próprios estudantes já possuam, em especial os *tablets* e *smartphones*, abrindo possibilidade inclusive para envio de resposta a questões abertas, e não apenas fechadas.

As respostas imediatamente recebidas pelo professor em notebook, *smartphone* e *tablet*, geram um *feedback* com gráficos e desvios, conforme variação nas respostas da turma, fornecem parâmetros para o professor retomar a explicação do conceito e reavaliar a assimilação do conceito ou avançar no sentido de apresentar novos conceitos e questões.

d) A partir das respostas informadas pelos alunos, o professor, ainda sem indicar as respostas corretas, ou seja, adiando o *feedback*, decidirá se necessário e conveniente:

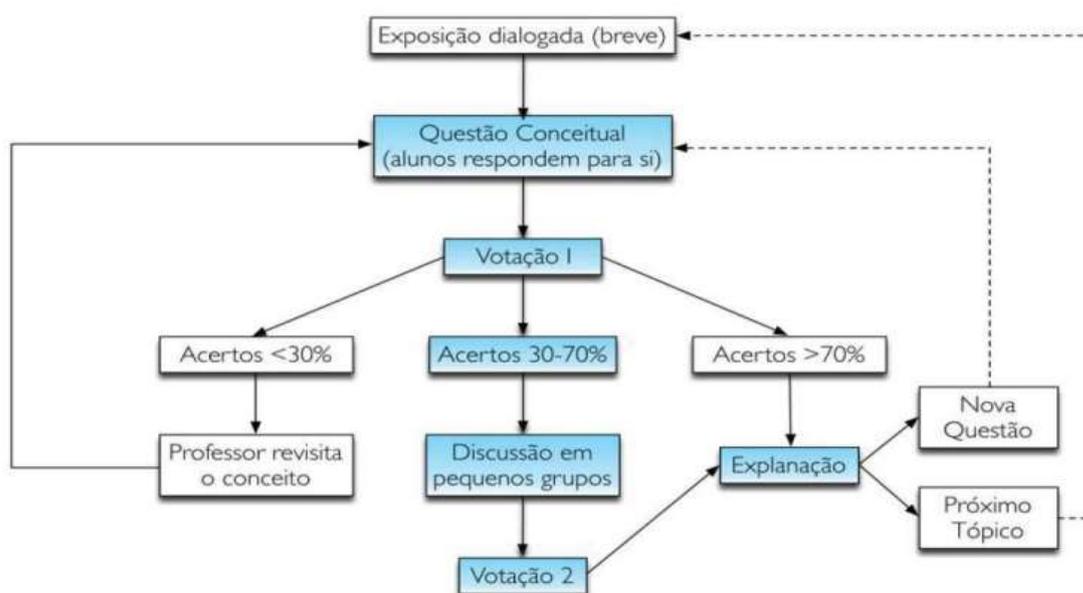
I – apresentar a resposta, explicar a questão, reiniciar o processo de exposição dialogada e apresentar uma nova questão conceitual sobre novo tópico, ou seja, iniciar uma nova pequena série expositiva. Esta opção é a aconselhável sempre que a turma responder a(s) questão(ões) com índice de acerto superior a 70%;

II – agrupar os alunos em pequenos grupos, no máximo cinco pessoas, preferencialmente mesclando os alunos conforme suas diferentes respostas ao mesmo questionamento, de forma que produza a discussão entre eles, uns objetivando convencer aos demais, conforme as justificativas pensadas individualmente gerarão ganhos de aprendizagem, mesmo nenhum deles tendo previamente escolhido a resposta correta. Após uns cinco minutos de discussão, o professor abre novamente o processo de votação e explica a questão. Conforme critérios de conveniência e oportunidade avaliados pelo professor, este deliberará entre apresentação de novas questões sobre o mesmo tópico de discussão ou avançar para a exposição do próximo tópico. Esta opção de procedimento em sala de aula é recomendável sempre que o percentual de acertos à pergunta durante a primeira votação oscilar entre 30% e 70%;

III – o professor deve refazer todo o ciclo de discussão, tentando apresentar o conceito sob um novo olhar, sob uma perspectiva diferente, assim como uma pintura agora vista sob luzes com novo esquema de cores, e, nesta nova exposição dialogada, aclarar os pontos eventualmente obscuros ou não percebidos. Em seguida, apresenta outra questão conceitual, permitir o prazo para resposta individual e em grupo seguida de votação e análise das respostas. Esta opção deve ser aplicada sempre que as respostas ficarem abaixo do mínimo de 30% de respostas corretas.

Na sequência, apresentamos um diagrama do processo de implementação do método *Peer Instruction* (IpC).

Figura 1. Diagrama do processo de implementação do método IpC.



Fonte: LASRY, MAZUR E WATKINS, 2008 *apud* ARAÚJO, 2013.

4.2 *Just-in-Time Teaching* (Ensino sob medida)

O método *Just-in-Time Teaching* (JiTT) tem como virtude permitir ao professor planejar suas aulas tendo como parâmetro, como referência, os conhecimentos e dificuldades, deficiências, dos discentes alvo do processo de aprendizagem.

Novak e outros (1999) apresentam um conjunto de sugestões muito razoável para tornar a internet útil do ponto de vista pedagógico e auxiliar na aplicação deste método.

Todo professor deseja que os alunos venham preparados para a aula, ou seja, com algum nível de conhecimento sobre o tema de aula. E isso, via de regra, depende de ter lido o capítulo ou talvez ter tentado fazer a lição de casa, já que a grande maioria, até pela tenra idade, não possui vivência de problemas práticos profissionais ou pessoais que os tenha confrontados com os conceitos (NOVAK, 1999 apud ARAÚJO, 2013).

A estratégia JiTT utiliza a Internet para promover esse objetivo. Os alunos são obrigados a fazer uma lição de casa, uma atividade de primeiro contato com o tema, por meio de leituras disponibilizadas na Internet, de forma que o professor terá um *feedback* informando se eles realmente leram o material antes da aula em que o tema será discutido e inclusive o nível de compreensão alcançado.

O professor recebe essas respostas antes de preparar a aula, e pode, portanto, adaptar a aula ao conhecimento demonstrado pelos estudantes na lição de casa feita via internet.

Esta é uma ideia interessante porque permite ao professor inserir no contexto da sala de aula saberes preexistentes, de domínio da turma, à medida que se dedicou a previamente descobrir o que os estudantes já sabem antes de decidir o que precisa ser trabalhado em aula. Assim, a tendência natural é uma aula mais cativante e motivadora, porque o aluno não será acometido da sensação de que aquela aula não lhe acrescentará conteúdo ou que sabe mais que o professor, que ignorando a base de conhecimento do seu público, nivelou o patamar de conhecimento da sua aula muito aquém do padrão médio de conhecimento da turma para aquele dado tema.

A Internet é uma ferramenta perfeita para a entrega de material para os alunos fora da sala de aula, e a JiTT é uma grande aplicação dessa ferramenta. As assertivas de Novak foram confirmadas na prática pelos autores em todas as disciplinas ministradas, em especial a importância de considerar na preparação de conteúdos para uma dada aula o nível de conhecimento da turma.

A aplicação deste método pode ser sintetizado nas seguintes etapas:

I – Exercício de aquecimento (*WarmUp exercise*):

Consiste numa tarefa de leitura (TL) prévia à aula. O professor indica artigos curtos ou capítulos de livros, disponível em meio físico ou virtual, e, após leitura, os alunos respondem ao questionário eletrônico com questões conceituais. As respostas devem chegar ao professor de forma que este tenha tempo suficiente para considerar o resultado das respostas na preparação de suas aulas.

O importante é que a leitura indicada tenha tópicos relacionados o máximo possível com atividades de potencial interesse dos alunos (ARAÚJO, 2013).

II – Discussão em sala de aula sobre a tarefa de leitura:

As questões resolvidas e os questionamentos respondidos pelos alunos, depois da leitura dos textos sugeridos pelo professor como tarefa de leitura, geram um banco de dados que será analisado pelo professor no momento de preparação da aula temática, de forma que possa focar os pontos em que se percebe maior dificuldade de compreensão, assimilação e aplicação do conceito teórico pelos alunos após execução da tarefa de leitura.

O método leva o nome “ensino sob medida” justamente porque a exposição teórica e atividades em sala de aula, sob a orientação e condução do professor, deve se dar apenas na medida necessária para suprir a lacuna não preenchida de modo autônomo pelo aluno durante a execução da tarefa de leitura.

Uma das possíveis formas de trabalhar o tema da aula é selecionar algumas respostas, ou ao menos a de maior incidência entre as respostas eleitas pelos alunos em se tratando de questões de múltipla escolha, a fomentar a discussão entre os alunos no sentido de sustentarem suas opções.

O anonimato dos alunos e respectivas respostas devem ser preservados a fim de evitarem-se situações de constrangimento ou inibição à participação.

Durante os debates, o professor fará intervenções para demonstrar por que as concepções ou argumentos utilizados pelos debatedores na defesa de suas respostas não se sustentam, abrindo a eles oportunidade de rever seu posicionamento. Como recurso instrucional, pode utilizar-se de vídeos, algum trecho doutrinário ou jurisprudencial.

III – Atividade pós-tarefa de leitura e discussão em sala de aula

Após cumprimento das leituras prévias (TL) e discussão em sala de aula, os alunos, preferencialmente em grupos, são instados a resolverem mais uma bateria de questões ou uma única questão problema que demande simultaneamente o domínio dos vários conceitos trabalhados naquele capítulo de aprendizagem.

Sugere-se que esta atividade, assim como as atividades associadas à tarefa de leitura, seja disponibilizada em meio eletrônico tanto por facilidade de acesso e respostas quanto por permitir uma rápida tabulação dos dados gerados pelas respostas dos alunos, gerando gráficos de rendimento e dispersão. No entanto, caso seja a opção do professor, poderão ser elaborados relatórios, pareceres, peças jurídicas a partir da proposta de trabalho quebra-cabeças (Puzzles) apresentada ao final da discussão em sala de aula.

O importante é não perder de vista que a última atividade sobre os conceitos de determinado tópico deve avaliar o quanto os alunos são capazes de, utilizando o conhecimento construído em sala de aula a partir das informações captadas nas tarefas de leitura, aplicá-lo, aprimorá-lo e transformá-lo perante novas situações de emprego daquele referencial teórico.

4.3 *Flipped Classroom* (Sala de Aula Invertida)

Aprendizagem Invertida é uma abordagem pedagógica, cuja aula expositiva se muda do espaço em que o grupo de estudantes se reúne para um espaço de aprendizagem individual. O espaço em que os estudantes se reúnem é transformado em um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, onde o educador orienta os alunos à medida que estes aplicam os conceitos e participam criativamente na construção de um determinado conhecimento.

A estratégia da Sala de Aula Invertida surgiu na área das ciências humanas e foi proposta por Walvoord e Anderson (Effective Grading, 1998). Elas propuseram um modelo em que os estudantes têm um primeiro contato com o assunto antes da aula e que os mesmos deveriam focar em “processar” parte deste aprendizado (sintetizando o assunto, analisando, resolvendo um problema ou outras situações).

Para garantir que os estudantes se preparassem devidamente para a aula ser produtiva, elas propunham um tema a ser trazido para a aula (um resumo, repostas a algumas perguntas, um pequeno relatório, um problema resolvido, algo nesse contexto).

No caso de estudantes do curso de Direito, das Faculdades Integradas de Ponta Porã/MS, incluir o uso de situações problemas, especialmente abordando temas jurídicos recentes, instiga o espírito investigativo desse grupo acadêmico. Mesmo quando se trabalha com casos já julgados, a perspectiva de mudança de entendimento das cortes é um alentador ao espírito combativo do estudante de Direito.

Durante a aula, os estudantes recebem o *feedback* das atividades que tiveram de realizar antecipadamente e isso também evita que o professor tenha de ficar realizando muita correção de trabalho fora da sala de aula.

5 AS INOVAÇÕES IMPLEMENTADAS NO CURSO DE DIREITO

Neste contexto de transformações sociais, em que as universidades têm como público demandante a geração Z, cujos estudantes diariamente vivem as rápidas transformações sociais com naturalidade, são avessos a rotinas e passividade e desejam construir sua individualidade, além da constatação de que muitos discentes apresentam baixo rendimento acadêmico, dificuldade de interpretação, escrita, reprovação em exames e dificuldades profissionais experimentadas pelos egressos, as ações de capacitação da IES já preparavam o corpo docente para essa alteração nos paradigmas da relação aluno-professor.

Os constantes questionamentos formulados em sede de pesquisas e pelos órgãos de avaliação institucional, quanto à didática aplicada ao Curso de Direito, também funcionam como motores da transformação no ambiente da sala de aula dos cursos jurídicos e visam a contribuir para a formação de egressos hábeis e competentes, na busca por competências, habilidades e autonomia profissional.

Mesmo ante as constatações feitas por, dentre outros, Oliveira (2016), Cardoso e Hora (2013) e Melo (2018), quanto às dificuldades no uso de metodologias ativas de ensino nos cursos jurídicos, a IES iniciou a fase de implantação das metodologias ativas de ensino no primeiro semestre do ano de 2019 em todas as turmas da faculdade. Inclusive aquelas em fase de conclusão do curso, cuja maior resistência seria esperada num primeiro olhar; mas, ao contrário do que se esperava, houve receptividade dos alunos, e os resultados são animadores, tomando-se por referência as notas dos discentes no primeiro ciclo de avaliações bimestrais, comparativamente com o desempenho das turmas dos anos de 2017 e 2018, especialmente nas disciplinas de direito internacional e estudo de língua portuguesa nas modalidades falada e escrita.

A preparação para a mudança do corpo docente foi construída de forma paulatina, pelos ciclos anuais de capacitação docente. No ano de 2017, trabalhou-se a Aprendizagem Baseada em Problemas; no ano de 2018, as diversas metodologias ativas de ensino; o ano de 2019, enfim, é o ano de execução do projeto de mudança. A iniciação e planejamento se deram nos anos de 2017 e 2018, quando houve aquisição de equipamentos e capacitação dos docentes. O presente trabalho também se insere no contexto de controle e monitoramento.

A necessidade de rápida e constante interação social por parte dos discentes da geração Z foi identificada e apontada como uma característica a ser aproveitada, energia catalisadora desta mudança paradigmática. Uma das providências estruturais por parte da IES foi a instalação de sistema de internet Wi-Fi com velocidade compatível para suportar acessos simultâneos dos alunos, aquisição de lousa digital, além de outros equipamentos já disponíveis. Também se adquiriu uma biblioteca virtual, de forma que estivesse disponível ao professor a possibilidade de toda a turma acessar um mesmo texto doutrinário ou científico simultaneamente, durante as atividades de sala de aula.

No início do semestre de 2019, a primeira semana de aula foi dedicada a apresentar o conceito de metodologias ativas de ensino, o porquê da mudança, as vantagens, os desafios, a necessidade de engajamento por parte do corpo discente. Embora fosse esperada uma atitude não receptiva, o que se verificou, em verdade, foi uma grande aceitação à ideia da mudança e razoável nível de engajamento. As turmas não são homogêneas em sua composição, visto que são compostas por alunos egressos de escolas públicas e particulares, da cidade-sede da IES e de cidades circunvizinhas.

Em razão dos ciclos de capacitação desenvolvidos pela IES nos anos que precedem o corrente, foi um processo natural trabalhar os conteúdos de forma transdisciplinar, no contexto das aulas baseado em problema: problemas apresentados para receberem possíveis soluções pelos alunos. Na construção da dinâmica de trabalho à volta do problema, combinou-se um dos três métodos acima descritos, de forma que os alunos já tivessem contato prévio com os conceitos teóricos, viessem para discussão em sala de aula, fossem apresentados ao problema e, assim, partissem para pesquisa de soluções. Nas seguidas etapas, com tarefas

de leituras, discussões e problematização, realizavam-se os testes e questionários para aferição do nível de desenvolvimento.

Nesse processo, percebemos uma natural mescla da proposta metodológica da Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem-based Learning ou PBL) com os métodos acima descritos, aprendizagem por pares, ensino sob medida e sala de aula invertida.

No 8th ALE Workshop, o Prof. Mark Steiner, do Rensselaer Polytechnic Institute, Troy, NY, USA, apresentou alguns pontos que devem ser considerados para se “fazer” aprendizagem ativa. Dentre eles, vale destacar que é melhor quando envolve um fato real em tempo real. Assim, a cada novo tópico da ementa das disciplinas, é importantíssimo para aumentar o nível de participação, envolvimento e sentimento de pertencimento dos alunos apresentar-lhes casos concretos, reais ou fictícios, acórdãos e artigos científicos correlatos ao tema das aulas para serem trabalhados pelos alunos, ora por meio de produção de pareceres, ora pelos debates discursivos sobre as diferentes correntes teóricas e conceitos relacionados ao tema de fundo do problema estudado.

Esta mudança paradigmática em relação ao modelo expositivo, em que os alunos assumiam uma posição passiva, permitiu alcançar um maior engajamento dos alunos, uma vez que se sentem motivados pela possibilidade de atuarem como um profissional do direito faria, resolvendo um problema de eventual cliente na condição de advogado ou juiz, decidindo um caso posto sob sua apreciação.

A heterogeneidade das turmas gera alguma dificuldade de nivelamento e entrosamento, especialmente nos períodos iniciais do curso. No entanto, nesse aspecto pudemos notar, especialmente, na turma de primeiro período, que a dinâmica de atividades em grupos formados de modo aleatório permitiu-lhe um rápido entrosamento, o que gerou uma postura de maior respeito e consideração pela exposição dos alunos ao longo dos debates, de forma que o nível de participação aumentou significativamente. Temos nessas observações um indicativo favorável à utilização da instrução por pares, especialmente, nas primeiras aulas do semestre.

A participação dos alunos no debate dos problemas propostos, comparativamente às turmas dos anos de 2017 e 2018, é quantitativa e qualitativamente superior. Assim como é igualmente perceptível um melhor nível de compreensão dos alunos quanto aos conceitos teóricos quando se utiliza métodos que demandam leitura e execução de atividades previamente à aula sobre o tema, sendo isto um indicativo extremamente favorável ao uso do ensino sob medida.

Já o uso da sala de aula invertida, metodologia que permite trabalhar e desenvolver a capacidade de expressão oral, quando associada a ciclos de exposição oral por grupos de estudo em que se divide a turma, é talvez a que tenha gerado mais dificuldades por depender de maior engajamento dos discentes e pela natural falta de crédito que atribuem à exposição de conteúdos teóricos formuladas pelos pares. Mas quando

devidamente orientados na fase de estudo e preparação, principalmente roteirização da sessão oral destinada à turma, este incidente tende a zero, e, do mesmo modo, a necessidade de intervenções do professor.

Em contrapartida, além de elevar o nível da língua na modalidade falada dos alunos, possibilitando a oratória, também trabalha a autoestima do acadêmico e o estimula a ser pesquisador, ser autônomo, depois de perceber a capacidade de pesquisar e expor um tema para uma plateia, no caso, os demais grupos da sala de aula.

Para gerar um patamar extra de aprimoramento na aplicação das metodologias ativas, percebemos que as ferramentas tecnológicas, especialmente o *smartphone*, antes um inimigo implacável do professor em sala de aula, tornou-se aliado das aulas. É o principal instrumento de acesso a textos on-line dos alunos, até porque a atual geração praticamente abandonou o *notebook*.

Os aplicativos de formulação de questionários e tabulação de respostas se mostraram como um passo importante, caso contrário, sem um feedback rápido e parametrizado, teria muitas vezes o professor se valer do tradicional “levante a mão quem respondeu acertou”. O nível de precisão na tomada de decisão, seja no momento de preparação da aula, caso se opte pelo ensino sob medida, seja pelo feedback pós apresentações dos alunos e resposta aos questionários, na sala de aula invertida, ou necessariamente na instrução pelos pares, torna-se extremamente prejudicado caso não se disponha da possibilidade de fazer uma rápida aferição do nível de acerto dos alunos sobre as questões propostas e avaliar o nível de aprendizagem. Enfim, aplicar questionários físicos aos alunos, mas só numa outra oportunidade retomar a discussão, apesar de possível, compromete a aprendizagem e o sequenciamento das aulas e despreza o importante instrumento de verificação de respostas de forma dinâmica e cativante para os alunos.

A curiosidade pelas respostas corretas, pelo nível de acertos alcançado pelos alunos, tem o condão de manter a turma concentrada, atenta, focada. No âmbito dos cursos jurídicos, a possibilidade de trabalhar com casos práticos, reais ou virtuais, sempre se mostrou didática e estimulante para os alunos. Isso tudo associado aos casos práticos e aos modelos próprios das metodologias ativas, além do incremento produtivo, que é a facilidade de acesso dos alunos aos conteúdos, pois podem ser acessados dos lugares mais diversos durante sua rotina diária, sem a necessidade de ir à biblioteca física, e o texto a ser discutido em sala de aula. Dito de outro modo, está tudo ao alcance das mãos e dos olhos. Cumprida a leitura, as atividades também estão facilmente acessíveis.

Para os professores, apesar do desafio inicial, em especial na interação com os novos recursos tecnológicos, como os aplicativos, o retorno vindo dos alunos via questionários fornece parâmetro seguro de atuação em sala de aula. O professor não fica aguardando o resultado de uma avaliação bimestral para identificar as deficiências formativas dos estudantes naquele tópico da disciplina. A possibilidade de aferição é constante, e o feedback é positivo para ambos os polos da relação ensino-aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de previsível uma resistência inicial, natural ante qualquer processo de mudança, tendo em vista a alteração da zona de conforto decorrente da acomodação, do tempo num dado estado de coisas, a receptividade foi satisfatória, o que se credita, ao menos em grande parte, à demonstração aos alunos de que a mudança de parâmetros do ensino carecia de uma transformação, e que os maiores beneficiados seriam eles próprios. A semana inicial de conversas e explicações gerou engajamento e deslumbramento, minando qualquer possível foco de resistência por parte de grupos que eventualmente pudessem agrupar resistência.

Assim, já é possível observar que a inserção de práticas e rotinas das metodologias ativas de ensino, nas Faculdades Integradas de Ponta Porã/MS, no ano de 2019, em curto espaço de tempo, já permite observar sensível melhoria no desempenho dos alunos, aferido pelas avaliações do primeiro bimestre do corrente ano.

A nova disposição da sala de aula, o uso das tecnologias de transmissão de dados e a interação entre os alunos e professores se mostraram como facilitadores. Fez-se do smartphone um aliado em sala de aula, tirando-o do posto de agente perturbador do bom andamento do processo ensino aprendizagem. Em vez de ser foco de dispersão dos alunos, é hoje uma ferramenta de pesquisa. Isso não significa que seremos utópicos em supor que não mais existem usos indevidos do equipamento durante as aulas, mas estão reduzidos a níveis insignificantes.

De outro modo, de nada adiantará inserir o uso das plataformas online e sociais, ou mesmo os casos concretos, se o que os docentes falarem não fizer diferença nenhuma para os estudantes. Sendo assim, o momento exige de cada docente um instante de reflexão sobre a sua postura profissional, em que velocidade está a sua adaptação a esta nova realidade.

As aulas preparadas, o discurso pedagógico está afinado, sintonizado com os anseios da nova geração? Esta é uma pergunta a ser respondida pelo docente com certa periodicidade, porque o processo evolutivo ainda não sinaliza solução de continuidade. Há necessidade de constante alinhamento de postura docente com anseios discentes.

Os jovens da geração Z querem se sentir exclusivos e tratados de maneira individualizada. Por isso, mensagens em massa não atenderão às suas expectativas de aprendizagem, a mera transmissão de informação a ser memorizada e repetida não satisfaz.

Os discentes na geração Z possuem uma natural dificuldade de engajamento de projetos de longo prazo. Cabe ao professor, então, dividir o processo de construção dos conhecimentos e habilidades em etapas, de forma que, ao final de cada sessão de aprendizagem, se sintam regozijados e plenos, bem como estimulados a mais uma etapa. Ademais, também ao final do curso atinjam uma meta de longo prazo, sem se

consumirem em ansiedade e desânimo por um horizonte que inicialmente parecia muito distante. Tudo é uma questão de estratégia de ensino, que fará o processo ser perene, constante e dividido em etapas.

Assim, as aulas preparadas e conduzidas sob as diretrizes da PBL e demais metodologias ativas de ensino proporcionam verdadeiras experiências vivenciais, especialmente quando envolvem resolução de problemas práticos. A experiência educacional positiva poderá ser compartilhada não apenas pelo docente, mas também pelos discentes, os verdadeiros protagonistas do seu próprio aprendizado.

Uma aula sobre tema por deveras importante, mas conduzida sob a metodologia tradicional, preparada sem se atentar a esse novo comportamento pode ser facilmente esquecida por seu público, assim como os conteúdos teóricos correlatos. Em contrapartida, se esta aula proporcionar uma vivência, exigir uma atividade proativa, seja pela pesquisa, seja pela discussão, objetivando superar o dissenso dos colegas do grupo de trabalho, proporcionará uma experiência coletiva de aprendizagem positiva.

A decisão sobre qual método ativo de aprendizagem aplicar é uma questão pessoal do docente, que ao longo da atuação prática se identificará mais com um método em relação a outro, sendo de se considerar que uma vez ou outra não será uma opção do professor, mas predisposição do ambiente acadêmico para um ou outro método segundo disponibilidade de recursos materiais e tecnologias disponíveis.

Ora, também é natural que um método possa se adequar melhor a um determinado tema do que outro, não se descartando as variações decorrentes da heterogeneidade dos próprios grupamentos humanos, experiências prévias, contexto social e outras variáveis. Para estes aspectos específicos, são importantes a compreensão, a sintonia com o grupo social com o qual se trabalhará em sala de aula, o ensino sob medida pode se destacar justamente porque permitirá saber previamente qual o perfil do grupo face às respostas apresentadas.

Postos os desafios decorrentes de aspectos comportamentais e de interação da geração Z, especialmente a dificuldade de apresar-lhe a concentração por períodos contínuos de tempo, em grau e intensidade necessários à retenção de conceitos, sugere-se que as atividades em sala de aula sejam dinâmicas. Para tanto, precisa-se de intercalação de atividades individuais com atividades colaborativas, exposição teórica do professor, dos alunos, resolução de problemas de baixa, média e alta complexidade, variando o tempo destinado conforme o nível de dificuldade, gerir o tempo de forma que não seja amplo demais, propiciando dispersão entre os alunos com conversas paralelas, ou exíguo demais; não permitir a formulação de respostas, o que gera sensação de não aproveitamento, baixa produtividade e desmotivação, por considerar que as metas de curto prazo fixadas pelo professor são inatingíveis.

A alternância entre as atividades, individuais, expositivas, grupais, deve ocorrer com intervalos de aproximados 10 a 15 minutos, o que gera renovação da atenção pelo início de novo ciclo de atividade e a demanda por diferentes sentidos em cada atividade, assim como aplicação de conceitos e informações

gerarão a só tempo produção e retenção do conhecimento ante o teste de habilidade de transformar informação em solução para os problemas.

Quanto aos objetivos traçados para cada atividade, individualmente, e para o capítulo, tema de aula, eles devem ser plenamente atingíveis, factíveis, reais, não podendo o docente deixar de reservar tempo ou recursos para sanar incidentes, desde uma mera interrupção na sala de aula a um prolongamento da discussão válida pela contextualização com casos reais recentes.

Desse modo, o envolvimento dos alunos em etapas bem estruturadas e coesas anula a percepção de caminho longo demais ou inatingível. Na verdade, gera a percepção de imediata agregação de conhecimento e empoderamento frente a situações cotidianas.

E mais, que no espaço acadêmico se produzam experiências positivas de aprendizagem que possam ser compartilhadas de forma dignificante. O verbo mais pronunciado e praticado é o verbo “compartilhar”, e na sua essência significa dividir experiências boas. E o aprendizado é uma experiência indizível e empodera quem o alcança.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, I. S. e MAZUR, E. **Instrução pelos colegas e ensino sob medida**: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de física. Cad. Bras. Ens. Fís. v. 30, n. 2: p. 362-384, ago. 2013.

CARDOSO, M. da C. e HORA, D. M. Competências e habilidades: alguns desafios para a formação de professores. In: **XI JORNADA DO HISTEDBR**, 2013, Cascavel-PR. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/ficha.html>. Acesso em: 20 maio 2019.

CORTELLA, M. S. **Educação, Escola e Docência**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

_____. **Mudando rapidamente**. 2010. Disponível em: <http://www.gestaoebt.com.br/blog/wp-content/uploads/2010/08/Cortella_-_A-velocidade-da-mudan%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

MAZUR, E. **“Peer instruction: A revolução da Aprendizagem Ativa”**. Porto Alegre: Penso, 2015. 252 p.

MEIR, J. **As 6 características fundamentais da Geração Z**. Disponível em: <<https://www.consumidormoderno.com.br/2017/09/22/caracteristicas-fundamentais-geracao-z/>>. Acesso em: 5 maio 2019.

MELO, C. E. S. de. Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem no Curso de Direito: Breves Relatos da Experiência na Faculdade Ages. In: **Revista de Graduação USP – Grad+**, vol. 3, n. 2 jul 2018.

OLIVEIRA, E. M. P. de. Docência em Direito e a “Sala de aula invertida” como opção metodológica ativa. In: **Revista Evidência**, Araxá, v. 12, n. 12, p. 59-77, 2016.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**; trad. Bruno Charles Magne. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

RÜCKL B. de F. N. e VOSGERAU, D. S. R. **Perspectivas da aprendizagem ativa no ensino. Fundamental: uma revisão sistemática.** – PUCPR. Física na escola, no XIII Congresso Brasileiro de Educação, Curitiba, PR, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23881_12578.pdf >. Acesso em: 5 maio 2019.

SOUZA, C. J. O.; VALADÃO, R. C. Habilidades e competências no raciocínio e na prática da geomorfologia: proposta para a formação em geografia. In: **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 093 – 108, 2015.

VILLAS-BOAS, V. Estratégias e Métodos de Aprendizagem Ativa – uma introdução. In.: **COBENGE 2016 - congresso brasileiro de educação em engenharia**, 2016, Natal, UFRN. Workshop: Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/3/Workshop%204%20-%20Estrategias%20e%20Metodos%20de%20Aprendizagem%20%20Ativa.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2019.

METODOLOGIAS ATIVAS E FORMAÇÃO DE BACHARÉIS EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO “DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS ENTRE AS CIÊNCIAS SOCIAIS E A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA”

Geovane Gesteira Sales Torres¹

Alania Maria Leal Gouveia²

Wendell de Freitas Barbosa³

Resumo

O presente relato de ensino objetiva descrever o trabalho desenvolvido por discentes do curso de Administração Pública, da Universidade Federal do Cariri, nas monitorias das disciplinas Fundamentos de Ciências Sociais e Epistemologia das Ciências Sociais, no âmbito do Programa de Iniciação à Docência da instituição em voga, em 2018. O processo de ensino em discussão incorporou metodologias ativas – especialmente o método de projetos – em seus fluxos de acompanhamento das turmas dos primeiros semestres do curso em questão, as quais cursavam, nos períodos 2018.1 e 2018.2, os componentes curriculares supracitados. Para a formulação do trabalho em questão, utilizaram-se dados qualitativos de diários de bordo e pesquisas documentais em relatórios elaborados pelos discentes acompanhados nas monitorias. Conclui-se o desenvolvimento benfazejo do programa como uma alternativa às demandas metodológicas que marcam as graduações em Administração Pública no Brasil.

Introdução

As últimas décadas foram marcadas pelo aumento de graduações em Administração Pública no Brasil – especialmente por influência da agência para o desenvolvimento internacional dos Estados Unidos, em 1958 –, entretanto, muitas são as dificuldades enfrentadas nos processos formativos de bacharéis em administração pública, produto oriundo da recente constituição do campo de estudos, além das ainda persistentes “confusões” entre os âmbitos administrativos público e privado (COELHO, 2006).

Nesse ínterim, Coelho (2006) sinaliza que problemas como a falta de identidade e escassez de material didático são questões marcantes desse processo. Ambos os obstáculos foram indutivamente diagnosticados mediante pesquisas nas instituições EAESP e UNESP em que analisou qualitativamente os discursos de docentes e discentes de cursos de administração pública das supramencionadas IES. O primeiro

¹ Graduando em Administração Pública pela Universidade Federal do Cariri – UFCA; e-mail: geovanesalescrato@gmail.com

² Bacharel em Direito pela Faculdade Paraíso do Ceará – FAP; Graduanda em Administração Pública pela Universidade Federal do Cariri – UFCA; e-mail: alanialeal@gmail.com

³ Doutor (2017) em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará; professor Adjunto da Universidade Federal do Cariri, vinculado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e ao Curso de Administração Pública; e-mail: wendell.barbosa@ufca.edu.br

percalço se refere ao reconhecimento da imprecisão relativa ao papel/configuração dos cursos por ocasião de *designs* e matrizes curriculares ainda retrógradas e/ou projetadas à luz da administração de empresas.

Outrossim, concluiu-se que a carência de materiais didáticos específicos e contextualizados com o setor e *práxis* pública são intensos empecilhos presentes nas graduações ora trabalhadas, o que leva Coelho (2006) a propor uma solução mediante o fomento a produções de pesquisas na área, além da formulação de metodologias de ensino mais adequadas e voltadas para a prática.

Deve-se pontuar, *ab íntegro*, que em um contexto globalizado – haja vista as mutações organizacionais ocasionadas pelos efeitos do desenvolvimento tecnológico informacional e comunicacional – os postulados da teoria pós-industrialista apregoam que houve uma notória expansão de atividades profissionais bem dotadas de informação, âmbito em que se inserem os cargos administrativos, o que marca a produção, conforme Castells (2005), de um “proletariado de escritório”. Em relação ao exposto, dentre as transformações impulsionadas pela nova economia global, encontra-se a fonte da produtividade – eficiência – na geração de conhecimentos, o que coaduna à tendência da transição da produção de bens para a prestação de serviços (CASTELLS, 2005).

No âmago de tais transformações, repousa a demanda recorrente pela profissionalização da gestão pública que, atendendo às prerrogativas legais, democráticas e técnicas, auxilie na construção de uma governança pública, sobretudo em países “emergentes”. Todavia, ao observar análises empíricas, tal como a realizada por Coelho (2006), reflete-se que o ideal ora exposto, de uma gestão pública capacitada para tal, encontra-se visivelmente antinômico à realidade brasileira. O que conflui, teoricamente, à contradição pertencente à noção de trabalho global, em suas condições ideais, exposta por Castells (2005): “Embora o capital flua com liberdade nos circuitos eletrônicos das redes financeiras globais, o trabalho ainda é muito delimitado [...] por instituições, culturas, fronteiras, polícia e xenofobia.” (p. 297).

Logo, para sanar a problemática anteriormente evidenciada, propostas como as recomendadas por Coelho (2006) devem nos guiar a observações e práticas institucionais. Não obstante, encontra-se a noção de **práxis pedagógica** (Cf. FREIRE, 2011) que corresponde à intrínseca relação entre teoria e prática rumo a processos de transformação social, desenvolvimento intelectual, constituição de relações e construção de conhecimento. O que conflui ao que Freire (2011) denomina como **ação-reflexão**, referindo-se à relevância de se transcender processos meramente contemplativos, mas, devendo-se buscar a intervenção concreta nas realidades, profícuos processos de comunicação e atividades para que os sujeitos alcancem um estado de **libertação** pessoal e coletiva.

Conquanto, nota-se que em arranjos neoliberais, a perspectiva educacional amiúde caminha em sentido contrário ao apresentado, pois, tem-se o objetivo magno, tal como indica Freitag (1986), de atender às demandas profissionais mercantis, atuando-se, de tal maneira, na legitimação do *status quo*. O que dialoga com o pensamento de Chauí (2003) sobre a noção de **sociedade do conhecimento**, que tanto se difunde na

contemporaneidade e se rege por uma lógica de mercado, logo, não propicia a **ação-reflexão** tão almejada por Freire (2011).

Neste drástico contexto em que a educação é posta em um reduto cristalizado, sendo impressa em desconexo à realidade de seus atores, além de agir em conformidade aos interesses hegemônicos, pode-se questionar a real possibilidade de se caminhar rumo a experiências que enxerguem os processos educacionais como instrumentos emancipatórios e de concreta intervenção em problemáticas sociais que acometem os indivíduos. Todavia, propostas, como as trazidas pelas **Metodologias Ativas**, levam-nos a contemplar os ideais educacionais freirianos, em que os processos formativos se preocupam com a inter-relação entre conhecimento e intervenção em problemas/situações que concretamente afetam os sujeitos, assumindo um caráter individual ou coletivo, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades críticas por meio de experiências reais ou simuladas. Logo, tendo como fim a motivação dos discentes e seu protagonismo na construção do conhecimento e busca por resoluções de problemas prévios coletivamente percebidos (BERBEL, 2011).

Em busca de tal anseio, Berbel (2011) sinaliza a existência de algumas possibilidades metodológicas, dentre as quais se encontra o chamado **método de projetos**, que viabiliza a intersecção entre ensino, pesquisa e extensão na busca por maior aproximação dos processos educacionais com as realidades sociais. Experiência confluyente a esta proposta se consubstancia no projeto intitulado **Diálogos Epistemológicos entre as Ciências Sociais e a Administração Pública: O uso das ciências sociais para abordagem de problemas públicos como estratégia de ensino-aprendizagem**, integrante do programa de iniciação à docência – PID – da Universidade Federal do Cariri – UFCA, desenvolvido no ano de 2018.

É mister salientar que a ora mencionada ação de ensino corresponde ao acompanhamento das disciplinas **Fundamentos de Ciências Sociais e Epistemologia das Ciências Sociais** durante os semestres 2018.1 e 2018.2, respectivamente. Em relação ao primeiro componente curricular se exibiu o objetivo de proporcionar aos estudantes uma maior criticidade nas formas de enxergar os fenômenos sociais por meio de teorias, conceitos e métodos das ciências sociais, apresentando as inter-relações existentes entre as *epistemes* mencionadas e a administração pública. Já no tocante ao segundo setor de estudo se objetiva proporcionar maiores reflexões em relação às noções de verdade científica, tomando por base fundamentos epistemológicos das ciências sociais em um contexto de crises e críticas ao paradigma de modernidade vigente, intentando, ainda, correlacionar o uso das ciências sociais para a resolução de problemas públicos. Para o alcance de tais objetivos o projeto adota metodologias ativas sob forma de métodos de projetos, os quais se configuram na criação, desenvolvimento e partilha dos dados sobre propostas de pesquisa/intervenção relativas a problemas públicos correlacionados à administração pública e/ou gestão social.

Portanto, o presente artigo versa descrever o desenvolvimento do projeto de monitoria **Diálogos Epistemológicos entre as Ciências Sociais e a Administração Pública: O uso das ciências sociais para abordagem de problemas públicos como estratégia de ensino-aprendizagem**. Para tanto, incorporou-se uma metodologia descritiva, cuja coleta de dados se baseou na prática político-metodológica denominada **artesanato intelectual** e em pesquisas documentais dos relatórios formulados pelos discentes matriculados nos componentes Fundamentos de Ciências Sociais e Epistemologia das Ciências Sociais, nos períodos 2018.1 e 2018.2. Já o tratamento das informações seguiu um direcionamento qualitativo.

Metodologia

Preliminarmente, consideramos que a produção de conhecimento se dá de maneira multidimensional, já que podemos pontuar inúmeras formas de identifica-lo, sejam eles em campos distintos como nas ciências humanas, sociais ou exatas. Isso se dá pelo anseio da sociedade em descobrir constantemente novas formas de conhecimento. Sendo assim, consoante a Pinedo (2005, p. 28) “o conhecimento é o decifrar das leis da natureza de modo a revelar sua organização interna, a sua maneira de fazer interagir estas leis”, que, em suma, significa que temos o conhecimento como poder quando sabemos aplicá-lo de maneira coerente.

A presente pesquisa se caracteriza, enquanto seus fins, como descritiva. Desse modo, a mesma pretende configurar um objeto específico de forma detalhada e sistemática, buscando responder os elementos: o que, quando, como e onde se desenvolveu. Destaca-se que para Neuman (1997), a pesquisa descritiva objetiva descrever processos, mecanismos e relacionamentos presentes no tema de estudo, valendo-se de uma série de classificações, demandando assim um prévio planejamento das ações a serem executadas.

Em relação aos meios da investigação, tem-se uma pesquisa documental realizada a partir de uma observação de documentos que ainda não receberam tratamento analítico. Conforme os ensinamentos de Oliveira (2007), os documentos consistem em escritos capazes de revelar informações para viabilizar o conhecimento que contempla períodos históricos e sociais das ações a fim de restaurar uma trajetória ligada aos episódios em análise, considerando que estes integram exposições das características da vida social de um grupo específico. Incorporaram-se, então, como fontes de observação científica, os diários de bordo produzidos pelos monitores do projeto e relatórios finais semestrais confeccionados pelos discentes acompanhados pela ação de ensino em pauta.

Quanto aos métodos, adotou-se como técnica de coleta e análise dos dados a prática político-metodológica do **artesanato intelectual** para, assim, realizar a sistematização das informações e experiências oportunizadas pelo projeto de monitoria ora referido. A mesma consiste, segundo Mills (1982), em um complexo de elementos norteadores das investigações epistemológicas, sobretudo *in loco*, de caráter social.

Como instrumento magno de registro de observações, recomenda-se a escrita perene de um diário de bordo, que deve ser cotidianamente produzido pelo pesquisador em suas atividades, uma vez que o conjunto de das experiências que o estudante vivencia terminam por integrar um acervo de dados, que podem ser adquiridos nos seus estudos e que também servem como vivência para suas experiências subjetivas. Então, podemos destacar que a função indispensável do arquivo também abarca a assiduidade da escrita, e isso ocorre pelo fato deste reunir diversas informações que despertam no estudante a vontade de dissertar e expor a sua capacidade de expressão.

Corroborando com o tema, faz-se necessário entender algumas peculiaridades sobre o método científico, que pode ser visto como um grupo de etapas que ocorre de forma ordenada em busca da investigação da verdade visando o estudo de uma ciência ou a fim de almejar determinado fim. (GALLIANO, 1979, p. 06) Para tanto, vislumbra-se que o método não pode ser confundido com técnicas de pesquisa, uma vez que estas são utilizadas para empregar o método. Conforme os ensinamentos de Bunge (*apud* BARROS; LEHFELD, 2000, p. 60), que independentemente do método científico utilizado, deve-se seguir algumas etapas, que vão do descobrimento do problema até uma tentativa de solução ou correção de hipóteses, teorias ou dados empregados na obtenção da solução incorreta.

Por fim, a análise das informações seguiu uma natureza qualitativa, que no estudo em análise é direcionado para o subjetivismo das situações observadas, levando em conta que a pesquisa qualitativa é de cunho hermenêutico e se propõe ao estudo das relações humanas. Para Moreira (2002) a observação participante é vista como uma forma indispensável para o objeto de estudo a que se desenvolve, pois caracteriza uma conceituada estratégia de campo que alia a participação ativa com os sujeitos da pesquisa, as observações dos fenômenos em ambientes naturais, além das entrevistas abertas e de cunho informal e a tão mencionada análise documental. Todo esse processo de observação traz à tona o que Beaud e Weber (2007) nos revelam acerca da observação etnográfica que é alicerçada em três grandes pilares, quais sejam: perceber, memorizar e anotar. Desse modo, salienta-se a importância das percepções, explicitação mental, da memorização e do caderno (que é o diário de campo), que o pesquisador-observador terá o controle de todas as observações coletadas no processo.

Desenvolvimento

O **método de projetos** adotado incorpora as prerrogativas trazidas por Bender (2015), este, sinaliza para a possibilidade de estudos interdisciplinares e trabalho cooperativo em prol da análise de problemas coletivamente identificados como públicos, que por sua vez podem ser analisados, descritos, identificados, comparados, classificados e avaliados sem necessariamente serem alvo de propostas “resolutórias”, porém, também possibilitando-se a dualidade pesquisa-intervenção. A proposta do projeto consiste, ainda, na

delegação e rotatividade de funções no cerne das equipes, havendo a presença de: 1) Relatores; 2) Coordenadores; 3) Mediadores e 4) Articuladores.

Desta maneira, realizaram-se, *a priori*, encontros com a presença dos articuladores dos projetos desenvolvidos pelos discentes acompanhados pela monitoria. As tratadas reuniões versaram auxiliar no processo de planejamento, construção e [cronogramação](#) dos processos a serem executados no seio das propostas dos projetos. Diagnosticaram-se, desde os primeiros encontros, latentes demandas relativas a conhecimentos metodológicos, visto que o atual PPC do Curso de Administração Pública e Gestão Social da UFCA oferta a disciplina de **Metodologia do Trabalho Científico** apenas no segundo semestre, e os estudantes em questão se encontravam recém-ingressos na instituição. Tal intempérie exigiu dos monitores e professor da disciplina o desenvolvimento de atividades propedêuticas de introdução às metodologias e técnicas científicas.

Em seguida, promoveram-se encontros nos quais se discutiram os temas dos projetos, bem como se realizou a partilha das metodologias idealizadas para cada um deles. Nas ocasiões se recomendaram possíveis referências bibliográficas relacionadas aos temas deliberadamente escolhidos pelos discentes. Nesta etapa se percebeu um considerável avanço dos estudantes em relação à delimitação dos seus objetos epistemológicos, escolha pelos métodos de coleta e análise dos dados, além de perceptíveis processos de trabalho cooperativo no âmago da maior parte das equipes.

Ao longo dos processos de desenvolvimento dos projetos, alguns grupos demonstraram descontentamento com os objetos escolhidos inicialmente, o que os (as) levou a deliberar outros possíveis temas a serem abordados. Nesse sentido, vale-se destacar o surgimento de conflitos interpessoais no seio de determinados grupos, o que terminou por comprometer algumas etapas das ações. Entretanto, tais problemáticas também possibilitaram o diagnóstico coletivo sobre a viabilidade dos temas/metodologias, levando algumas equipes à escolha por caminhos mais factíveis. Os projetos contemplaram problemas públicos referentes às seguintes áreas: Questão de Gênero (três projetos); Mobilidade Urbana (dois projetos); Resíduos Sólidos (um projeto); Intolerância Religiosa (um projeto) e Segurança Pública (um projeto). Estes, podem ser vislumbrados no quadro 1, em que constam seus títulos e agrupamentos em macro temas.

Quadro 1: Projetos desenvolvidos pelos discentes acompanhados pela monitoria

Títulos dos Projetos de Pesquisa	Macro temas
O empoderamento social das mães de crianças com câncer assistidas pelo IACC, Barbalha/CE.	Epistemologias Feministas e de Gênero
Feminismo: o conceito que define o papel da mulher na sociedade.	

Políticas educacionais de gênero no ensino médio.	Direitos Humanos
Violações no sistema carcerário.	
Intolerância religiosa vivenciada por afro-religiosos da umbanda.	Planejamento Urbano e Sustentabilidade
Lixo: um olhar público e social.	
Uma análise da infraestrutura do transporte cicloviário em Juazeiro do Norte.	
Os transportes universitários da cidade de Juazeiro do Norte que fazem rota para Universidade Federal do Cariri.	

Fonte: Elaborado pelos autores com dados do projeto.

Além dos encontros presenciais e coletivos, iniciaram-se processos de acompanhamentos individuais e virtuais, conforme surgissem demandas que exigissem tais formatos. Os motivos angulares dessas medidas dizem respeito a questões como dificuldades na sistematização dos dados e escrita dos relatórios finais/parciais das ações.

Ao término das atividades no semestre 2018.1, entregaram-se relatórios dos projetos contendo os elementos: introdução, problematização, justificativa, objetivos, referencial teórico, metodologia, classificações do estudo, local e período da coleta de dados, universo da pesquisa, instrumentos de coleta de dados, cronograma e referências. Além disso, os mesmos foram apresentados em sala sob formato de seminários.

Indica-se, *a latere*, que durante o semestre 2018.2 se desenvolveu a monitoria à disciplina **Epistemologia das Ciências Sociais**, por meio da qual se almejou possibilitar a análise dos projetos desenvolvidos no primeiro período, agora, verificando suas “falhas” e méritos conforme as diretrizes epistemológicas aprendidas no mencionado componente curricular.

Os fluxos do acompanhamento ao segundo componente curricular supramencionado se configuraram na promoção de encontros semanais de estudos sobre obras propedêuticas em relação ao histórico e postulados da filosofia do conhecimento, relação entre verdade e poder, objetividade científica, indutivismo e dedutivismo, principais tradições epistemológicas, etc. Dentre as produções bibliográficas estudadas, destacam-se: “Introdução à Epistemologia da Ciência”, de Christian José Quintana Pinedo e Karyn Siebert Pinedo; “A construção do saber”, de Christian Laville e Jean Dionne; “O que é Ciência afinal?”, de Alan F. Chalmers. Tendo em visto o denso aparato conceitual previsto na ementa da disciplina em questão, buscou-se a aplicação de mapas mentais e discussões coletivas sobre problemas públicos e questões sociais que facilitassem a compreensão sobre os assuntos.

Além disso, os discentes matriculados no componente curricular aqui tratado formularam análises epistemológicas, com base no referencial teórico estudado, dos projetos de pesquisa desenvolvidos na disciplina **Fundamentos de Ciências Sociais**. Os resultados de tais trabalhos foram compartilhados com a turma por meio de apresentações em formato de seminários. Enfim, desenvolveu-se, ao término do período, um *quiz* como forma de revisão dos assuntos discutidos na disciplina “Epistemologia das Ciências Sociais”. O mesmo foi composto por questões objetivas que foram coletivamente resolvidas, por meio de um jogo no qual a turma se subdividiu em grupos para a resolução dos questionamentos apresentados.

Por fim, destaca-se que todo o processo de desenvolvimento das atividades que envolvem as disciplinas em destaque foi guiado pelo professor orientador do projeto. Os encontros ocorriam quinzenalmente e propunham um *feedback* das ações executadas, além de contatos diários que o orientador e os monitores mantinham virtualmente para a troca de materiais e cronogramas dos projetos que estavam sendo produzidos pelos discentes.

Resultados e discussão

Nesse momento, podemos colocar em evidência que embora o auxílio da monitoria não tenha sido procurado por todos os estudantes, foi possível realizar um panorama de todos os projetos desenvolvidos, para que dessa forma pudéssemos analisar a maneira como o valor majoritário dos estudantes lidava com a criação de seu primeiro trabalho acadêmico, tendo em vista que a turma em questão é massivamente composta por recém-saídos do ensino médio.

Ao iniciar a fase de identificação dos problemas públicos pelos discentes, conseguimos constatar que não houve muitas dificuldades quanto a esse quesito, já que as abordagens realizadas em sala de aula serviram de base para o desenvolvimento dos temas, que em sua integralidade contemplaram questões pertinentes e atuais. Acreditamos que a maior barreira enfrentada se deu em relação à associação entre conhecimento empírico e teórico, pois, faltava intimidade dos discentes com obras bibliográficas que apresentassem consonância aos objetos dos projetos, além da insuficiência de conhecimento no que toca à parte metodológica dos trabalhos científicos, fator este que motivou os monitores a trabalhar, primordialmente, noções básicas do desenvolvimento dos trabalhos científicos a fim de garantir o prosseguimento e sucesso das atividades.

Após definir todas as temáticas, tornou-se mais viável a orientação dos projetos, pois, a partir disso os estudantes se deram conta de como seria a construção de um projeto, considerando todos os auxílios e indicações de obras realizadas pelos monitores, até mesmo para as pesquisas empíricas, como, por exemplo, a delimitação de temas e a elaboração de roteiros de entrevistas. Ao longo desse processo foi perceptível a timidez dos estudantes ao realizarem suas atividades em campo, porém, também foram enxergadas de forma

positiva, uma vez que relatavam que a experiência estava contribuindo fortemente, não só para a construção dos projetos, mas também para um despertar no que se refere a questões *ab antiquo* não percebidas em virtude das barreiras postas pelo senso comum.

Considerando-se que as atividades realizadas revelaram certa deficiência dos estudantes em alguns aspectos, não podemos descartar que a participação e o sucesso nos trabalhos acompanhados pela monitoria foram de suma importância para o bom desempenho e apresentação destes em sala de aula, pois, além de oferecer suporte às atividades das disciplinas, noções básicas de introdução à metodologia do trabalho científico foram abordadas para aliar conhecimentos técnicos que acompanharão o (a) estudante durante toda a sua trajetória acadêmica.

Em síntese, o nível de cumprimento dos objetivos postos ao projeto de monitoria podem ser vislumbrados no quadro 2.

Quadro 2 – Nível de Concretização dos Objetivos do Projeto.

OBJETIVOS	STATUS
Interligar as implicações práticas e conceituais entre as ciências sociais e a administração pública.	Cumprido.
Refletir sobre as noções de “verdade” científica em contextos de críticas e crises da “modernidade”.	Cumprido.
Refletir criticamente sobre conceitos, métodos e teorias no âmbito das ciências sociais úteis à administração pública.	Cumprido.
Interpretar e analisar problemas públicos, relativos ao ofício de gestor público e social, às epistemologias relativas às ciências sociais.	Cumprido.

Fonte: Formulado pelos autores com dados do projeto.

Considerações finais

Diante de toda abordagem aqui realizada, podemos elaborar uma retrospectiva de elementos que envolvem os desafios enfrentados pelos discentes do curso de Administração Pública, como por exemplo, a tão mencionada precariedade estrutural e a escassez de trabalho para os futuros administradores públicos, muito embora seja um profissional indispensável para o correto planejamento e desempenho das atividades que dizem respeito às ações públicas.

Para tanto, compreendemos que as limitações que integram o mundo acadêmico dos cursos voltados ao campo de públicas vão muito além dos supramencionados, pois ainda há uma forte deficiência nas matrizes curriculares que sofrem grande influência da **Administração de Empresas**, o que chega a ser um reflexo bastante perigoso, pois interfere nas ações do futuro gestor público em sua vida prática, uma vez que estes

devem ter intimidade com os problemas públicos do seu campo de atuação.

Objetivando propor alguma mudança no sentido de auxiliar na criação e execução dos projetos que contemplam a disciplina de **Fundamentos das Ciências Sociais**, percebemos que mesmo em meio a tantos desafios, os estudantes, em sua maioria, tiveram desempenho satisfatório nas apresentações dos seus trabalhos, fato este que pode ser aperfeiçoado em um momento posterior ao passo em que se utilize um sistema de parcerias entre monitores de disciplinas distintas, a fim de aperfeiçoar o processo de aprendizagem.

Em relação ao desempenho dos discentes na disciplina **Epistemologia das Ciências Sociais**, conclui-se que este se deu de modo benfazejo, haja vista a integralização dos trabalhos, efetiva participação nos encontros semanais e majoritária aprovação final dos estudantes no componente.

Destarte, faz-se necessário enfatizar que a oportunidade oferecida pelo Programa de Iniciação à Docência (PID) foi imprescindível para o engrandecimento dos monitores na academia, pois, além de despertar o interesse pela docência, permitiu uma integração mais efetiva dos estudantes nas atividades desenvolvidas nos projetos, chegando a perpassar outras dimensões, já que os conhecimentos adquiridos foram aplicados a outras disciplinas do curso. Isso contribuiu para que os discentes pudessem notar a importância que a figura do monitor representa na comunidade acadêmica.

Agradecimentos

Agradecemos à Universidade Federal do Cariri, aos estudantes envolvidos no projeto de monitoria e ao nosso orientador, Wendell de Freitas Barbosa, por viabilizar esse primeiro contato com a docência e oferecer suporte necessário para a realização das atividades desenvolvidas no projeto.

Referências

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2015.

BEAUD, Stephane. WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo**: Produzir e analisar dados etnográficos. trad. Sergio Joaquim de Almeida. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, [s.l.], v. 32, n. 1, p.25-40, 20 nov. 2011.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e terra, 2005.

[CHAUI, Marilena](#). A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, n.24, pp.5-15. ISSN 1413-2478.

- COELHO, Fernando de Souza. **Educação Superior, Formação de Administradores e Setor Público: um estudo sobre o ensino de administração pública – em nível de graduação – no Brasil.** 2006. 151 f. Orientador: Francisco C. Fonseca. Tese (doutorado) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo.
- FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Pedagogia do oprimido/** Paulo Freire. – 50. Ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade/** Bárbara Freitag. – 4 ed. Ver. – São Paulo: Moraes, 1980. (Coleção educação universitária) p. 16 - 19.
- LAVILLE, Chistian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Christian Laville e Jean Dione. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica.** Sexta Edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- NEUMAN, L. W. **Social research methods: qualitative and quantitative approaches.** Boston: Allyn & Bacon, 1997.
- OLIVEIRA, Alfredo Almeida Pino de. **Análise documental do processo de capacitação dos multiplicadores do projeto “Nossas crianças: Janelas de oportunidades” no município de São Paulo à luz da Promoção da Saúde.** 2007. 210 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Coletiva) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- PINEDO, Cristhian Quintana. **Introdução a Epistemologia da Ciência.** José Quintana Pinedo; Karyn Siebert Pinedo. Universidade Federal do Tocantins. Campus Palmas: 2008.
- PRESTES, Maria luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia /** 4. ed. – São Paulo: Rêspel, 2012.

METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO TECNICO PROFISSIONALIZANTE E ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DAS VANTAGENS E CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOS EDUCANDOS

Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva

Graduação em Ciências Biológicas pela UFMS.

Mestrado e Doutorado em Agronomia pela UNESP.

Docente Centro Estadual de Formação Profissional Profa. Maria de Lourdes Widal Roma.

e-mail: cpsilva.cetec@gmail.com

Profa. Esp. Tatiana Gonçalves de Lima

Graduação em Administração pela AEMS.

MBA Gestão Estratégica de Negócio pelo Centro Universitário Anhanguera.

Docente do Curso Técnica de Administração da Escola Estadual Hercules Maymone.

e-mail: tati.anaglima@outlook.com

As transformações da sociedade contemporânea demandam sujeitos cada vez mais qualificados e profissionais com perfil diferenciado. Isso tem colocado em questão os aspectos relativos à formação profissional com perfil criativo, inovador e autônomo. A fim de formar esse profissional, as instituições de ensino, independente do nível, precisam oferecer currículo que leve em conta esse perfil, para que possamos construir uma identidade de estudantes com características da educação empreendedora. Para tanto, a abordagem tradicional, baseada unicamente na transmissão de conteúdos pelo professor, precisa dar lugar a práticas de ensino inovadoras (MASETTO, 2013).

As instituições de ensino técnico profissionalizante e ensino superior por tratar-se de organizações cujo objetivo principal é a formação profissional dos estudantes, mediante a educação humano-científico-tecnológica, número elevado de docentes são profissionais especialistas nas diferentes áreas técnicas de conhecimento, cuja a graduação é voltada para a formação de bacharéis, ao cursarem programa de pós-graduações *lato sensu* e *scritu senso*, não tiveram nenhuma formação pedagógica, o que não significa que eles não sejam bons professores, mas sentem dificuldades na busca de propostas metodológicas baseadas nos princípios pedagógicos do aprender fazendo (DIESEL e MARTINS, 2016).

Os profissionais das diversas áreas de conhecimento técnicos muito específicos, devem ser levados a refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos técnicos, os quais dominam muito bem, de uma maneira que os alunos consigam aprender cada vez mais, com vistas à formação de profissionais com perfis para além da área técnica, mas também criativos, empreendedores, proativos, competentes, cidadãos responsáveis, críticos e atentos ao contexto social (MARTINS et al., 2015).

Consideramos, que o desenvolvimento das capacidades humanas que envolvam o pensar, o agir e o sentir devem ser mais amplos do que o conhecimento enciclopédico, que parece ainda tão valorizado atualmente. De modo a que aprendamos a refletir que tais capacidades, todas incluídas na produção dos saberes, precisam estar comprometidas para a melhoria da qualidade de vida do entorno em que se vive. Nesse sentido há a necessidade de descobrir como desenvolver uma metodologia diferenciada, respeitando as especificidades dos diferentes cursos, o perfil de ensinar de cada docente e o perfil de aprendizagem dos discentes (MELO, 2017).

Ao se tratar das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, entendemos que a função do professor, ao adotar tais metodologias, deixa de ter uma ação de “transmissão da informação” e passa a ser aquela de mediador do processo de aprendizagem, modificando as suas próprias formas de pensar e também aquela dos alunos, em função da experiência do aprender, estimulando a autoaprendizagem e a co-aprendizagem, como forma de aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes.

O professor deve adotar e abrir a perspectiva dos alunos, deve acolher seus pensamentos, sentimentos e ações, sempre que manifestados, e apoiar o seu desenvolvimento motivacional e capacidade para autorregular-se (BERBEL, 2011; MELO 2017). Estimular e despertar a curiosidade dos alunos nos diferentes níveis do ensino profissionalizante ou ensino superior é de fundamental importância para a sua formação técnica e acadêmica, fazendo com que ele desenvolva a capacidade de analisar situações diversas, enfatizando a solução de problemas ou o alcance de objetivos de aprendizagem, em consonância com o perfil psicossocial da comunidade na qual está inserido (BISSOTO, 2015).

Argumentamos que as metodologias ativas de ensino podem abrir caminho para novas formas de se pensar a educação nos diferentes níveis de ensino, discutindo pontos tensionais como o que significa conhecer, quem produz conhecimento e por que, quem define quais conhecimentos são considerados mais válidos que outros, o que uma sociedade faz com o conhecimento, quem o controla, dentre outros (CASTRO e ALVES, 2012).

A intenção em se trabalhar com metodologias ativas é equilibrar as interações entre professor e alunos, colocando esses últimos no centro das atenções no processo de ensino-aprendizagem. Oliveira (2013) sugere o uso de um modelo baseado na aprendizagem, em que o estudante é o principal agente do processo:

A aprendizagem abrange um processo de crescimento e desenvolvimento da pessoa em sua totalidade, abarcando minimamente quatro grandes áreas: a do conhecimento, a afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes e valores. Este modelo de aprendizagem envolve o estudante, valorizando suas ideias, sentimentos, valores, cultura, experiências e meio social. [...] A aprendizagem de ciências humanas e sociais exige abertura para o debate, para a reflexão, para novas teorias e ideias (OLIVEIRA, 2013).

Entende-se também que por meio da metodologia ativa é possível refletir, além dos processos de ensino-aprendizagem, sobre qual a missão da universidade na sociedade contemporânea, dita do conhecimento, argumentando que essa missão deve ter por foco, necessariamente, o compromisso da construção do conhecimento com a transformação social, favorecendo a melhoria da qualidade de vida.

Podemos entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante (CASTRO e ALVES, 2012).

Vários fatores determinantes vêm desafiando a educação brasileira na revisão das metodologias de ensino-aprendizagem tradicionais: o movimento próprio da realidade, as questões sociais, as mudanças na organização do Estado, o pensar e o agir decorrentes de uma visão moderna e fragmentada de ciência, entre outros. É necessário buscar propostas metodológicas que integrem as tecnologias da informação e comunicação (TICs) com o ensino técnico científico e a formação plena da cidadania.

Já não basta saber para ensinar: a visão de quem sabe, automaticamente sabe ensinar, tem sofrido várias críticas nas últimas décadas. A profissão docente, assim como as demais profissões, exige capacitação própria e específica, pois, a atividade de educador vai muito além das funções de produzir e socializar o conhecimento. Para o exercício adequado da atividade de professor do ensino técnico e universitário exige-se muito mais do que um diploma, ou mesmo as titulações de mestrado ou doutorado.

Tem-se constatado, nos últimos 20 anos, que a insuficiência na formação da área pedagógica conduz os docentes que assumem a carreira nos Centros de Educação Profissional e nas Universidades, a repetir com seus alunos o que viveram com seus professores. Mantendo um ensino repetitivo, no mais das vezes descontextualizado e fragmentado, focado na exposição de conteúdos pelo docente, de forma enciclopédica, reforçando a memorização dos mesmos pelos estudantes, visando o sucesso nos exames, uma proposta de ensino ultrapassado da década de 80.

Perpetua-se, assim, uma ação reprodutiva do saber e do poder do docente sobre o aluno e sobre o conhecimento, distanciando os alunos da educação empreendedora, visão inovadora e tecnológica e as diversas formas de gerar conhecimentos, competências e habilidades (BARBOSA e MOURA, 2013)

Para os professores que atuam no campo da Educação Profissional e Tecnológica, as metodologias ativas ainda se assemelham a novidades, que podem acrescentar dificuldades para a preparação e/ou a condução das aulas, para o processo de avaliação, ou até mesmo para desenvolver atividades diferenciadas com os alunos. Muitos professores, porém, não têm a consciência de que já praticam alguma forma de metodologias ativas, embora desenvolvam disciplinas onde são trabalhados projetos ou atividades de soluções de problemas envolvendo casos do cotidiano profissional, entre outros métodos didáticos (CASTILLO, 2016)

Para a compreensão sobre o que se entende pelo caráter ativo das metodologias ativas, utilizaremos Silberman (1996) citado por Melo (2017), que utilizou um provérbio chinês, dito pelo filósofo Confúcio (551 a.C. – 479 a.C.) *“O que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo”*, e o modificou com a intenção de facilitar o entendimento das metodologias ativas.

Barbosa e Moura (2013), citado por Melo (2017) reconhecem que o que difere a aprendizagem comum, tradicional professor/aluno, para uma aprendizagem ativa é a atitude eminentemente participativa por parte do aluno, que deixa de se colocar em posição passiva em relação à sua consciência quanto ao que está sendo ensinado e ao seu envolvimento nisso:

Assim, aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (BARBOSA e MOURA, 2013).

Alguns termos são comuns à ideia das metodologias ativas: a aprendizagem ativa se refere ao engajamento dos estudantes com as tarefas de aprendizagem, de forma a continuamente refletir sobre o que está sendo aprendido, questionar os resultados alcançados e os seus próprios caminhos de aprendizagem. Outro termo, a aprendizagem centrada no estudante, entende que esse deve poder influenciar/opinar do conteúdo a ser aprendido aos métodos de avaliação, equilibrando a relação de poder sobre o que será aprendido e como, com o professor.

As metodologias ativas trazem a abertura para questionar e fazer avançar as teorias e práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. As metodologias ativas vêm sendo estudadas também para a compreensão e adequação de métodos e práticas de ensino que, se décadas atrás pareciam ser eficientes, observando-se todas as dúvidas que podem ser postas a essa presumida eficiência, hoje já não parecem atender às necessidades educacionais dos estudantes e nem às demandas da sociedade, que precisa de novas respostas para os desafios que lhe são contemporaneamente colocados (BORGES e ALENCAR, 2014).

Gálvez (2013) destaca alguns teóricos, que, em seu entender, desenvolveram proposições teóricas fundamentadas nas metodologias ativas: Vigotski (1896-1934); Bruner (1915-2016); Gagne (1916-2002); Ausubel (1918-2008); Novak (1932...); Gardner (1943...); Rosseau (1712-1778); Pestalozzi (1746-1827); Dewey (1859-1952); Montessori (1870-1952); Freinet (1891-1966) e Piaget (1896-1980).

Castillo (2016) destaca as contribuições direta das metodologias ativas no ensino: a) desenvolvimento de um entorno educativo que favoreça ao estudante “transferir, aplicar, aportar, desenvolver, incorporar e questionar os conhecimentos, de maneira autônoma”; b) organização cuidadosa das atividades; c) o vínculo interpessoal entre professores/alunos/alunos, bem como a qualidade da mediação pedagógica.

Prado e Vieira (2014) citado por Melo (2017), os métodos de aprendizagem ativa foram comparados aos métodos das aulas expositivas, em uma análise envolvendo mais de 200 estudos distintos, em disciplinas de ciências, tecnologia, engenharias e matemática. De acordo com os resultados alcançados por esses autores, os usos sistemáticos de métodos de aprendizagem ativa foram essenciais para a diminuição de um terço nos índices de repetência nesses cursos, e por uma melhoria considerável na compreensão conceitual dos estudantes. Além da melhora do desempenho acadêmico, diversos estudos anteriores indicavam também que esses métodos são eficientes em infundir nos alunos atitudes mais adequadas ao aprendizado, ensinando-os a estudar, aumentando a frequência às aulas e a permanência dos alunos nos cursos e diminuindo a evasão.

As metodologias ativas têm a vantagem de contribuir na qualidade do ensino e no aprendizado por meio das relações interpessoais e colaborativas que se estabelecem, partindo do princípio de que aprendemos melhor quando o fazemos de forma cooperativa; e que uma aprendizagem com significado, ou seja, que faça sentido e se mostre, assim, mais provável de promover mudanças na vida dos sujeitos, é mais provável de ocorrer quando articulamos explicações sobre o conteúdo a ser aprendido para outros sujeitos, como professores, pessoas da comunidade e colegas de trabalho/estudo (BORGES e ALENCAR, 2014).

Contudo, uma crítica que é feita às metodologias ativas é a de que, embora possam fundamentar-se em diversas bases epistemológicas, dentre elas, o construtivismo na prática docente cotidiana, muitas vezes são empregadas como métodos ou técnicas isoladas para o ensino, e não como metodologias, o que significaria levar em conta suas perspectivas epistemológicas. A redução das metodologias ativas a práticas, métodos ou técnicas de ensino fragmenta o processo de aprendizagem, pode deformar a formação profissional, fragilizando-a, enquanto pode fortalecer uma educação voltada para a transformação social (MACEDO, 2013).

Aprendizagem Baseada em Problemas: propõe um momento de reflexão da prática pedagógica cotidiana, a partir do referencial teórico da Aprendizagem Significativa e dos subsídios para compreensão da Metodologia Ativa de Aprendizagem, especificamente abordando a dinâmica de trabalho por meio da Aprendizagem Baseada em Problemas. A oficina teve como objetivos motivar os participantes a desenvolver

atividades em formato de ABP que pudessem ser aplicadas em seu cenário de aula e promover o compartilhamento dessas experiências.

Novas Metodologias Ativas de Aprendizagem: baseada em equipes: A aprendizagem baseada em equipes (do inglês “*Team Based Learning*”) é uma modalidade inovadora e simples de trabalho colaborativo que mescla aspectos da docência tradicional expositiva para grandes grupos com os benefícios do trabalho em pequenos grupos (etapa de estudo e questões individuais e rediscussão das questões em grupo). Essa estratégia pedagógica visa efetivar um trabalho em um cenário caracterizado pela mudança de paradigma da docência centrada no professor, para o ensino centrado no aluno e na aprendizagem. Permite a realização do trabalho em grandes turmas e normalmente não exige recursos docentes ou estrutura diferente das usadas nas classes tradicionais, pois tudo acontece no mesmo espaço físico já utilizado. Isso a distingue de outras estratégias representantes da metodologia ativa de aprendizagem, que exigem mudanças desde o espaço físico até mudanças na distribuição de tarefas entre os membros do corpo docente.

Aprender fazendo, dar opiniões e resolver situações problemas, onde a aprendizagem se estabelece na relação em equipes de trabalho, cabe aos professores criarem condições para que a aprendizagem aconteça, facilitando a aprendizagem, ajudando o aluno a descobrir seus valores, opiniões e critérios favorecendo desenvolvimento pessoal e profissional. Com isso, observa-se que a aprendizagem é um processo rico e que precisa estar atento às mudanças culturais e sociais. Existem muitas teorias e formas de aprendizagem e a escolha da concepção de aprendizagem baseia-se nos pressupostos acima, nos olhares político-pedagógicos dos docentes e das instituições de ensino. Quando a opção é pelas Metodologias Ativas de Aprendizagem uma gama de atividades e técnicas se propõem e dentre elas a Aprendizagem por Projetos (VIEIRA, 2016).

A metodologia ativa estabelece relações entre pessoas, que têm a intenção de ensinar e de aprender. Portanto, a Educação está inserida em um cenário cultural de formação do indivíduo. Para que ocorra a Aprendizagem Significativa é preciso entender que o processo do conhecimento, é uma troca entre os alunos e o professor, uma relação entre o que ensina e o que está aprendendo. No contexto da aprendizagem por descoberta, o aluno tem contato com o conteúdo de um modo não completamente acabado e ele é instigado a investigar, pesquisar para finalizar a familiarização com os novos conceitos e informações. A partir da conexão desses novos conceitos com conhecimentos prévios já presentes no universo desse indivíduo, um novo conhecimento é gerado e o aluno se apropria desse novo conceito construído e isso caracteriza a aprendizagem significativa.

A docência da educação técnica e superior por meio do desenvolvimento de projetos é uma forma de conceber educação que envolve o aluno, o professor, os recursos disponíveis, inclusive as novas tecnologias, e todas as interações que se estabelecem nesse espaço, denominado espaço de aprendizagem. Este contexto é organizado para promover a interação entre todos os sujeitos envolvidos, propiciar o desenvolvimento da autonomia do aluno e a construção de conhecimentos de distintas áreas do saber, por meio da busca de conhecimentos significativos para a compreensão, representação e resolução de uma situação-problema. Trata-se de uma nova cultura do aprendizado que não se fará por reformas ou novos métodos e conteúdo definidos por especialistas que pretendam impor melhorias ao sistema educacional vigente VIEIRA, (2016).

Considerando que, para que ocorra a aprendizagem, deve haver participação ativa do sujeito e apropriação do conhecimento a partir da reelaboração pessoal do conteúdo novo, alicerçada pelos saberes prévios, situações de cooperação compartilhada constituem condições para o processo de aprendizagem, para compreender, transformar e atribuir novos significados. Portanto, ensinar pressupõe oportunizar esse processo, favorecendo essas situações colaborativas, garantindo, portanto, um cenário propício para aprendizagem.

É indiscutível que, em um cenário diferenciado de aprendizagem, no qual se permitem a aproximação e integração dos sujeitos, há real favorecimento do envolvimento dos educandos e do processo de compartilhamento e construção coletiva de conhecimento (BERBEL, 2011; BRANDÃO, 2014). Várias iniciativas são cotidianamente colocadas em prática, mas há a necessidade do adequado planejamento e formação, para que essas iniciativas sejam válidas. Alguns métodos vêm sendo propostos e aplicados com relativo sucesso. O conhecimento dessas estratégias pedagógicas e a adequação dessas ao cenário de atuação do docente colaboram para a obtenção de bons resultados.

O resultado de um processo sistematizado de desenvolvimento e a implementação de estratégias ativas de aprendizagem podem fornecer subsídios concretos para um trabalho docente qualificado em um contexto diferente do usualmente vivenciado na sua formação tradicional como professor, pois essa mudança é premente no cotidiano de quem atua na formação acadêmica de futuros profissionais.

A Metodologia Ativa de Aprendizagem pode ser definida como a prática pedagógica alicerçada no princípio da autonomia, pressuposto da educação contemporânea que espera um discente capaz de autogerenciar ou autogovernar seu processo de formação. Trata-se de uma metodologia que pressupõe o aluno como protagonista de um cenário de aprendizagem centrado na sua realidade e no contexto de seu escopo profissional. A socialização de experiências inovadoras pode motivar os docentes a realizar um trabalho diferenciado, reduzindo a resistência de alguns profissionais que receiam inovar por temerem realizar um trabalho amador que não contemple a expectativa dos alunos, da instituição e do cenário externo.

Vivemos um contexto de reconhecimento de que apenas a expertise profissional em determinada área específica não é suficiente para compor o perfil adequado dos professores universitários. A prova disso é que atualmente a formação pedagógica é cada vez mais valorizada na formação do professor de diferentes áreas.

O apoio e o clima institucionais são fundamentais para uma real transformação do cenário de sala de aula e alguns métodos exigem essa mudança integral para serem implementados, como a Aprendizagem Baseada em Problemas, que inclusive pressupõe a substituição do formato de disciplinas ministradas por meio de aulas tradicionais, pelo formato de módulos interdisciplinares abordados por meio de sessões de tutoria com pequenos grupos. Outros métodos, como o da “Aprendizagem Baseada em Equipes”, permitem a sua implantação mais gradual, por meio da realização de oficinas que utilizem o espaço de uma disciplina ou de

um grupo de disciplinas, entre as quais possa haver a construção integrada de atividades pedagógicas (ARAUJO, 2013).

As estratégias baseadas em Metodologias Ativas também permitem a aplicação articulada de instrumentos de avaliação somativa e formativa, permitindo o acompanhamento contínuo e amplo da aprendizagem dos alunos por meio de instrumentos diversificados, subsidiando possíveis intervenções ou modificações que se façam necessárias ao longo de um processo dialógico com os sujeitos envolvidos.

Inovações curriculares que propõem metodologias ativas de ensino e aprendizagem têm sido implementadas, principalmente na área da saúde nos últimos anos. A mais conhecida delas é a Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning*), iniciada na Universidade de MacMaster no Canadá em 1960 e na Universidade de Maastricht na Holanda, na metade dos anos 1970. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) tem sido utilizada em várias outras áreas do conhecimento, como: administração, arquitetura, ciências da computação, ciências sociais, economia, engenharias e matemática. Dentre as principais falhas que essa estratégia busca superar, destaca-se o distanciamento do ensino em relação aos contextos profissionais reais (FREITAS, 2012).

Segundo o mesmo autor, a Aprendizagem Baseada em Problemas é um método desenvolvido para se trabalhar com um grupo pequeno de alunos, aproximadamente dez. Cada instituição de ensino técnico e superior tem organizado suas atividades e processos de ensino e aprendizagem, intercalando atividades práticas e teóricas que envolvem idas a laboratórios, palestras com especialistas, vivência das rotinas profissionais, entre outras.

A Aprendizagem Baseada em Equipes (*Team-Based Learning*) foi inicialmente criada e desenvolvida nos cursos de Administração, na década de 70, por Larry Michaelsen, direcionada para grandes classes de estudantes. Tem como princípio básico melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem em salas de aula de grandes turmas, como afirma Burgess et al. (2014).

Pela ABE pode-se complementar atividades desenvolvidas dentro de disciplinas tradicionais, não exigindo a reformatação da estrutura do curso. A aprendizagem na ABE necessita de planejamento e preparo prévio e, para sua realização, ela se desenvolve em três etapas a serem cumpridas pelos alunos: **A primeira etapa** é o estudo / análise individual do material (contexto / cenário) disponibilizado pelo docente com um período de antecedência adequado. **A segunda etapa** consiste na verificação do conhecimento prévio (teste individual / em equipe), levantamento de dúvidas e *feedback* e **o terceiro momento**, na aplicação de conceitos (SOBRAL e CAMPOS, 2012)

Segundo os mesmos autores, para que ocorra uma efetiva aprendizagem, a ABE enfatiza três elementos necessários ao envolvimento dos alunos na atividade: responsabilização individual e coletiva nas atividades propostas; interação do grupo para o desenvolvimento do trabalho individual e grupal; motivação e abertura para troca de conhecimento e construção coletiva. Os desafios que a estratégia de ABE impõe são: a

promoção do engajamento das equipes e a manutenção de sua motivação, uma vez que sua maior fortaleza reside na construção coletiva de conhecimento (inteligência coletiva), na força do trabalho em equipe e na sua potencialidade de construção de projetos, resolução de problemas e formulação de questões. A força da aprendizagem em equipe é resultado da qualidade da participação de todos.

O aluno, sujeito do seu processo de formação, requer a valorização da formação sobre a informação, processo no qual o ensino é direcionado para o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender; de articular conhecimentos, de desenvolver habilidades e atitudes; de saber buscar informações para resolução de problemas e de enfrentamento a situações de imprevisibilidade; de mobilizar a sua inteligência para fazer face aos desafios do trabalho; de apreender a realidade social e de reconhecer as lacunas do seu conhecimento (SCHLIEMANN e ANTONIO, 2016).

Na atualidade considera-se importante refletir e discutir a respeito da metodologia a ser adotada para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem no contexto da Educação Superior. Pois, as metodologias adotadas para o desenvolvimento da prática docente precisam atender os objetivos pretendidos. Isto significa que, se os educadores almejam que os estudantes sejam participantes ativos, é preciso adotar metodologias e realizar atividades que oportunizem os educandos a participarem de maneira envolvente das mesmas. Caso o desejável estiver relacionado aos discentes se tornarem criativos, isto requer que eles tenham oportunidades, por meio de tarefas, que estimulem a sua iniciativa de modo a despertar a sua criatividade (MORAN, 2015).

Segundo Moran (2015) “quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. Para tanto, compreende-se que a ação pedagógica deve vincular-se a construção conjunta do conhecimento. Ou seja, é essencial que os docentes e os discentes tenham a oportunidade de construir saberes, estabelecendo interações, diálogos e partilha de ideias, aprendendo de maneira colaborativa.

Outro ponto a ser discutido é a questão do design da sala de aula, da disposição das cadeiras e carteiras de sala de aula, favorecendo o trabalho em equipes e estimulando os alunos e professores a estarem mais próximos em um ambiente dinâmico. Neste sentido, destacamos as salas invertidas, que Segundo Valente (2014) a abordagem relacionada à sala de aula invertida diz que o conteúdo e as instruções a respeito de determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. Então, o aluno deve estudar o material para posteriormente frequentar a sala de aula, assim tal espaço será destinado a aprender ativamente, através da realização de atividades que envolvam resolução de problemas ou projetos, discussões, laboratórios, entre outros, tendo o apoio do professor e a colaboração dos colegas.

O educador ao trabalhar por meio da sala de aula invertida poderá coordenar discussões no ambiente educativo onde estudantes criam, colaboram e colocam em prática os seus aprendizados com as palestras, vídeos e outros recursos que tiveram a oportunidade de visualizar fora da classe. No contexto acadêmico, o

docente poderá organizar os estudantes em grupos para resolver um problema e auxiliar no esclarecimento do conteúdo (EDUCAUSE, 2012; MESQUITA, 2015).

Silva (2015) relata que a referida modalidade propicia o autoconhecimento dos estudantes e auxilia-os a desenvolver competências (pessoais, organizacionais, profissionais, relacionais, cognitivas e sociais), a capacidade de resolver de problemas e de argumentar, a criatividade, o trabalho colaborativo, a partilha de saberes, a construção de conhecimento, a resolução de conflitos cognitivos, questões estas importantes para os cidadãos do século XXI.

Cabe salientar que, cada vez mais, as profissões estão exigindo que o trabalho seja realizado em equipe, sendo fundamental em seu desenvolvimento a busca de soluções e saber lidar com situações inusitadas. Por este motivo, o processo de ensino e aprendizagem na Educação Superior pode ser desenvolvido através das metodologias de ativas, bem como, a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem baseada em projetos. Pois, as mesmas podem favorecer aos estudantes habilidades e competências indispensáveis ao exercício das profissões, atendendo assim os interesses e as necessidades dos educandos na atualidade (MESQUITA, 2015; MARTINS, 2017)

Para tanto, compreende-se que o trabalho docente realizado por tais metodologias devem colocar o aluno como protagonista, por intermédio de atividades envolventes, desafiadoras, que facilitem e qualifiquem as aprendizagens dos discentes. Desse modo, o papel do professor deverá vincular-se a orientar, desafiar e facilitar o processo educativo. Sendo que, o papel do aluno deverá ser de participante ativo, responsável por seu desenvolvimento e aprendizado.

Para Souza et al. (2014) e Neto e Soster (2017) “entende-se inovação como a ruptura com o paradigma dominante, o avanço em diferentes âmbitos, formas alternativas de trabalhos que quebrem com a estrutura tradicional”. Para inovar neste nível de ensino é imprescindível refletir e discutir sobre novas maneiras de desenvolver o processo educativo, visando a sua qualificação. Cabe salientar que, cada vez mais, as profissões estão exigindo que o trabalho seja realizado em equipe, sendo fundamental em seu desenvolvimento a busca de soluções e saber lidar com situações inusitadas. Por este motivo, no processo de ensino e aprendizagem é imprescindível prospectar as práticas profissionais com intuito de desenvolver competências e habilidades profissionais, atitudes, pensamento lógico, análise proposta de soluções, através da aplicação de metodologias de ativas, bem como, a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem baseada em projetos.

As metodologias ativas estão baseadas em formas de desenvolver os processos de ensinar e aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, para que os estudantes possam pensar em modos de como solucionar os desafios que irão enfrentar na sua futura profissão. As metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino e aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o estudante,

diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas (SOUZA, 2014; YAMOTO, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas podem ser compreendidas como estratégias de ensino centradas na aprendizagem ativa do aluno. São elas: aprendizagem por pares, aprendizagem baseada em problemas e em projetos, sala de aula invertida, ensino híbrido, entre outras. É preciso que o momento de aprendizado seja oportunizado com atividades desafiadoras e contextualizadas, sendo realizado constantemente um exercício de apropriação, experimentação e aplicação dos conhecimentos.

O emprego de metodologias de acordo com os objetivos traçados. A formação do aluno crítico, participativo no processo de aprendizagem e criativo é alcançada por meio de metodologias ativas e não inertes. A proposta de sala de aula invertida ou *flipped classroom* concentra-se em abordar os conteúdos em dois momentos: teoria e prática. Inicialmente os conteúdos são disponibilizados em formato de textos, vídeos, músicas, entre outras atividades para serem realizadas em casa, antes da aula. Em seguida, na sala de aula, o aluno dedica suas horas de estudo em pesquisas em grupo para resolver problemas, tirar dúvidas, debater e trocar ideias. Desta maneira, com o auxílio das TDIC, nesta estratégia de ensino, o aluno tem acesso ao material de apoio, que fica disponível na plataforma educacional, para estudar os conteúdos e responder as questões.

Vale ressaltar que o caminho encontrado por algumas universidades norte-americanas para reduzir a evasão e a taxa de reprovação foi substituir os métodos de ensino centrado no ensino por metodologias ativas. No Brasil, a falta de interesse dos alunos, repetência e evasão também são problemas que preocupam gestores da Educação Básica e do Ensino Superior, sendo as formas de ensino inovadoras vinculadas as TDIC uma alternativa promissora.

O professor deve ser um mediador, um parceiro mais experiente, como dizia Vigotski (2001), que organiza a relação do aluno com o objeto a ser aprendido e, a tecnologia nesse meio pode entrar como um instrumento, um recurso que pode auxiliar o aprendizado de diversas formas, entre diferentes pessoas e/ou potencializar a aprendizagem. Muitas instituições de ensino, têm investido em plataformas educacionais que tornam possíveis essa relação do aprendizado com o uso da tecnologia envolvendo as metodologias ativas como a aula invertida, o blended learning, entre outros modelos, porém muitos professores não estão preparados para terem uma nova postura e serem mediadores utilizando esses recursos.

As metodologias ativas tornam o aluno protagonista do seu aprendizado mudando a sua postura, o aluno se torna ativo e participante mudando, assim, seu comportamento, além de aprender em parceria com o professor, com os colegas (interaprendizagem) ou mesmo sozinho (autoaprendizagem).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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. **Cad. Bras. Ens. Fís.**, v. 30, n. 2, p. 362-84, ago. 2013.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo Brasiliense, 78p. 2014.

BORGES, T.S; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**. Ano 03, n. 04, p. 119-143, 2014.

BURGESS, Annette W.; MCGREGOR, Deborah M.; MELLIS, Craig M. Applying established guidelines to team-based learning programs in medical schools: a systematic review. **Academic Medicine**, v. 89, n. 4, p. 678-688, 2014.

CASTILLO, Olivia. Manual para el uso en el aula de las metodologias activas. 209p. 2016.

DIESEL, A.; MARTINS, S. N. Metodologias ativas de ensino na educação Universitária: o impacto de práticas pedagógicas inovadoras em cursos na área da gestão organizacional. In: 10º Congreso Internacional de Educación Superior - Universidad 2016, Havana (Cuba). **Memórias do 10º Congreso Internacional de Educación Superior**, v. 10. p. 2023-2029, 2016.

DIESEL, A.; MARCHESAN, M.R; MARTINS, S.N. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio **Revista Signos**, Lajeado, ano 37, n. 1, p. 153-169, 2016.

EDUCAUSE. Things you should know about flipped classrooms. **EDUCAUSE Creative Commons**, v.01., n.2, pg. 120-123, 2012.

FREITAS, R. A. M. M. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 403-418, 2012.

GÁLVES, E. **Metodología activa: favoreciendo los aprendizajes**. Edición: Santillana S.A., 28 p. 2013.

MACEDO, Glélia Silva. Como fazer um júri simulado. **Mundo Jovem**, Porto Alegre, 18p. 2013.

MARTINS, S. N. ; DIESEL, A. ; STROHSCHOEN, A. A. G. ; SILVA, J. S. Metodologias ativas de ensino e de aprendizagem no Ensino Superior: uma proposta de formação continuada de professores. In: **XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Curitiba-PR: Editora PUCPR, v. XII. p. 18988-18995. 2015.

MARTINS, Daiana Bragueto; ESPEJO, Márcia Maria dos Santos Bortolucci. Problem Based Learning-PBL no Ensino de Contabilidade-Guia Orientativo para Professores e Estudantes da Nova Geração. **Revista Brasileira de Contabilidade**, n. 223, p. 88-88, 2017.

MASETTO, Marcos T. **Professor Universitário**: um Profissional da Educação na Atividade Docente. In: **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 2013.

MELO, R.A; A educação superior e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem: uma análise a partir da educação sociocomunitária. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Salesiano de São Paulo. UNISAL – Campus Maria Auxiliadora. 176p. 2017.

MESQUITA, Alessandra Rezende. **O uso das metodologias ativas no ensino da atenção farmacêutica.** Tese (doutorado). Universidade Federal de Sergipe, 108p. 2015.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, 2015.

MOROSINI, M. da C; NASCIMENTO, L. M do. Internacionalização da Educação Superior no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 33, 2017.

NETO, Octavio Mattasoglio; SOSTER, Tatiana Sansone. **Inovação Acadêmica e Aprendizagem Ativa.** Penso Editora, 2017.

SILVA, Adelina. Da aula convencional para a aula invertida–ferramentas digitais para a aula de hoje. **Série- Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 39, p. 13-31, 2015.

SOBRAL, Fernanda Ribeiro; CAMPOS, Claudinei José Gomes. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Rev. Esc. Enferm.**, São Paulo v. 46, n. 1, p. 208-18, 2012.

SOUZA, Cacilda da Silva et al. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais–aspectos gerais. **Medicina (Ribeirão Preto. Online)**, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

SCHLIEMANN, A.L; ANTONIO, J. L. Metodologias ativas na UNISINO: Formando cidadãos participativos. Editora UNISINO. 200p. 2016.

YAMOTO, Iara. **Metodologias ativas de aprendizagem interferem no desempenho dos estudantes.** Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo, 189p. 2016.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, v.01, n. 4, 2014.

VIEIRA, J. A. Aprendizagem por projetos na educação superior: posições, tendências e possibilidades. **Cadernos ABEM**. 78p. 2016.

METODOLOGIAS ATIVAS: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ana Paula da Cunha Sahagoff

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas e sobre as possibilidades e desafios do uso das metodologias ativas no ensino. Percebe-se cada vez mais a necessidade de repensar o papel da educação, uma vez que os modelos de ensino utilizados nas instituições não têm se mostrado efetivos para o aprendizado dos estudantes, como provam diversos estudos, como o do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)¹, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), divulgado em 2018, em que mais de 70% dos alunos que finalizaram o ensino médio no Brasil não conseguiram atingir níveis considerados básicos em matemática e português. Assim, para atender ao “fracasso” educacional, as metodologias de ensino estão sendo repensadas.

O método tradicional de ensino, ainda muito utilizado nas salas de aula, não tem mais espaço na sociedade atual, está ultrapassado, pois não atende mais às necessidades deste século. Não há mais espaço para que o professor seja autoritário e atue como um transmissor de conhecimentos, enquanto os alunos assumem uma postura passiva no processo de aprendizagem, apenas recebendo e memorizando conteúdos.

Antigamente, os professores tinham conhecimentos e informações aos quais os alunos só teriam acesso em sala de aula ou pesquisando em materiais impressos, muitas vezes de difícil acesso. Hoje, o conhecimento está à disposição de todos. O papel do professor mudou, então, é desafiador e fundamental encontrar o real papel do professor na atualidade. Neste novo cenário, principalmente devido ao uso das tecnologias, a realidade é outra, portanto, é essencial e urgente uma reflexão sobre uma prática pedagógica mais adaptada a essa nova realidade. Pensando nisso, acredita-se que as chamadas metodologias ativas possam ser uma alternativa para se trabalhar na contemporaneidade, metodologias que já vem sendo introduzidas em algumas instituições de ensino. De acordo com Moran (2007, p.33), “cada vez se consolida mais nas pesquisas de educação a ideia de que a melhor maneira de modificá-la é por metodologias ativas, focadas no aluno [...] permitindo que o aluno estabelece um vínculo com a aprendizagem, baseado na ação-reflexão-ação”.

É de extrema relevância pensar numa nova educação para este século. Esse novo modelo de educação deve ser inovador, criativo e tecnológico, caso contrário, não conseguirá atender esse “novo” aluno,

¹ Fonte: Último Segundo - iG @ <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2018-08-30/ensino-medio-desempenho-brasil.html>.

que já nasceu numa era tecnológica (são os nativos digitais), inseridos numa realidade de interação de leitura, de escrita, de respostas imediatas. Portanto, a autonomia, a descoberta e a capacidade de questionamento são fundamentais para o desenvolvimento desse educando.

Já está evidente que a memorização e a mera reprodução dos conteúdos não atingem os objetivos do aprendizado efetivo, enquanto a reflexão e a criatividade podem gerar conhecimentos. A metodologia tradicional de aula expositiva mostra inconsistência com a realidade atual, com a necessidade de aprendizagem. Não há mais a necessidade de decorar conteúdos que podem ser acessados, então a memorização não pode mais ser uma exigência para avaliar o aprendizado do aluno. É necessário partir da realidade, aprender por meio de experiências, de modo significativo. “Nesse cenário tão dinâmico, a escola parece parada no tempo. Está off-line em um mundo on-line [...]. A escola parece um museu, um outro mundo, um espaço de confinamento, quadrado, com tempos marcados para cada área de conhecimento [...]”. (MORAN, 2019, p.66). O mundo mudou fora das salas de aula e essas permanecem sempre as mesmas, não acompanham o desenvolvimento da sociedade. É necessário rever atitudes, ideias, conteúdos e práticas pedagógicas. Para isso é preciso refletir sobre algumas questões: qual o papel do professor? Qual o papel do aluno? Quem é responsável pela aquisição do conhecimento? Qual a melhor forma de ensinar? Para pensar sobre essas questões busca-se aporte teórico em Libâneo (2011), Saviani (1999), Moran (2007, 2015, 2017, 2019), entre outros autores.

A prática escolar brasileira é marcada por diversas fases e pelo uso de diferentes metodologias de ensino, das quais podem ser destacados o modelo da escola tradicional, o da escola nova e o da pedagogia tecnicista, entre outros. Trata-se de diferentes propostas didático-pedagógicas, relacionadas a variados modelos de ensino-aprendizagem, cada um deles apoiado em conceitos distintos quanto ao papel do aluno, do professor e aos tipos de interação considerados mais adequados no ambiente escolar. De acordo com Nogueira, “as escolas, tal como as conhecemos nos dias atuais, são um produto da Idade Média: a estrutura de uma escola ligada a um professor, que ensina a vários alunos de diferentes procedências [...]”. (2015, p. 42). A maioria dos modelos pedagógicos implementados e utilizados até hoje no Brasil foi desenvolvida e baseada na cultura de outros povos, geralmente, em países mais desenvolvidos social e economicamente, portanto, pouco adequados à realidade nacional, o que pode comprometer parcialmente a eficácia dos mesmos. Além disso, de acordo com Libâneo (2011), uma parcela importante dos docentes ainda baseia sua prática pedagógica em prescrições e não na real compreensão dos fenômenos. Tais prescrições, algumas delas incorporadas pelos docentes durante a vida estudantil, acabam se tornando senso-comum e permanecem como verdades incontestáveis na sociedade, a serviço da manutenção de preconceitos, de privilégios e de relações de poder.

Sabe-se que as instituições de ensino não detêm sozinhas o monopólio do saber: “a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises

críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação”. (LIBÂNEO, 2011, p.11). Trata-se, segundo o autor, de ensinar ao aluno a cultura da experiência, para que ele possa ser sujeito do seu próprio conhecimento. Assim, a escola prepararia o aluno para uma formação geral: preparação para o uso das tecnologias, desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, formação para o exercício da cidadania crítica, formação ética. Para que isso aconteça, é necessário que ocorra inicialmente uma mudança urgente na formação dos professores, como afirma Libâneo (2011, p.12): “novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação [...]”. Dessa forma, as novas atitudes docentes diante da realidade do mundo contemporâneo precisam assumir o ensino como mediação, pois o aluno deve ter uma aprendizagem ativa com o auxílio do professor.

2 BREVE HISTÓRICO SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO

Os métodos de ensino podem ser classificados em duas linhas: teorias não-críticas, e teorias críticas, conforme Saviani (1999). As teorias não-críticas, de acordo com o autor “encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (1999, p.17). Já as teorias críticas “se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo”. (1999, p. 17). As mais conhecidas são as teorias não-críticas: tradicional, tecnicista e escola nova. A escola tradicional caracteriza-se por um ensino centrado no professor, que transmite conhecimento aos alunos, que o assimilam; a pedagogia tecnicista, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, na qual o professor tem posição secundária, sendo executor de uma política educacional idealizada por especialistas neutros, objetivos e imparciais e a escola nova, ou escolanovismo, que entende que o mais importante não é aprender, mas “aprender a aprender” e, por isso, o professor estimula, mas a iniciativa é dos alunos.

A pedagogia da escola tradicional caracteriza-se por uma escola que “[...] se centrava no professor, que precisava ser bem preparado e era responsável pela transmissão – numa lógica e cronológica – do acervo cultural aos alunos. A estes cabia o papel de assimilar esses conhecimentos”. (SUHR, 2012, p. 83). O papel da escola era preparar o aluno para assumir um papel na sociedade, o professor era autoritário. O silêncio, por parte dos alunos, deveria vigorar durante a aula sem que houvesse comunicação entre ele. Não havia espaço para que os alunos questionassem, eles eram meros receptores de informações, enquanto o professor era o “ator” principal, detentor do conhecimento. Nesse modelo, o conhecimento transmitido era um conhecimento enciclopédico, intelectualista, sem nenhuma relação com a vida concreta dos alunos. A avaliação valorizava os aspectos cognitivos, com ênfase na memorização, e também, servia como instrumento de punição e de

estímulo à competição entre os alunos. Hoje, sabe-se que o conhecimento está disponível a todos, não é privilégio dos docentes. Portanto, é preciso reconhecer que o ensino não se limita ao domínio de conteúdo, a aulas expositivas e ao prescritivismo, e que a punição não é efetiva para a avaliação dos conhecimentos adquiridos.

A Pedagogia nova, conhecida também como escola nova, surgiu com o objetivo de se contrapor ao ensino tradicional, colocando o aluno como protagonista de seu aprendizado, no centro desse processo. Algumas das ideias que justificam o uso das metodologias ativas no ensino surgiram com o movimento da escola nova, considerada por Saviani (1999) um modelo com altos custos financeiros e pouco popular, restrito aos estudantes de maior poder aquisitivo. Também chamada de escola ativa, esta proposta de renovação do ensino surgiu na Europa, no fim do século XIX e ganhou força, principalmente nos Estados Unidos, na primeira metade do século XX. John Dewey ficou conhecido como o pai da escola nova, pois foi o primeiro a chamar a atenção para o fato de que os alunos não são depositários de informações, ao contrário, devem refletir, construir hipóteses. Esse movimento chegou ao Brasil pelas mãos de Anísio Teixeira, e influenciou mudanças no ensino a partir da década de 1920.

A Pedagogia tecnicista se instituiu no Brasil entre 1964 a 1985. Ela difere dos outros modelos por “instituir na escola a lógica da empresa, tornando-a mais eficaz e produtiva”. (SUHR, 2012, p.103). Assim, o principal papel da escola passou a ser a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. “De todas as concepções, a tecnicista é que propõe a relação mais imediata entre a educação e o sistema produtivo, dirigindo todas as suas ações para o resultado final a ser alcançado: formar o profissional desejado, apto para produzir de maneira eficiente numa sociedade industrial e tecnológica”. (SUHR, 2012, p.103). Para Saviani (1999, p.26), “a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações”.

Ao analisar a base da escola nova, seus objetivos e mudanças na visão sobre o ensino, percebe-se que algumas das noções que regem as metodologias ativas são claramente inspiradas nessa perspectiva. Pode-se dizer que as metodologias ativas são uma ampliação ou uma reformulação da antiga escola nova, que tinha como proposta fazer com que os alunos, por meio de atividades, fossem estimulados a experimentar e pensar por si mesmos, o que dialoga com os princípios das metodologias ativas. Observa-se, inclusive, que a expressão “metodologias ativas” já era utilizada na abordagem da escola nova.

Tanto a escola nova como as metodologias ativas colocam o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem e ambas têm o objetivo de desenvolver a autonomia dos alunos. A escola nova passou a valorizar a aquisição do conhecimento de acordo com a vivência e experiência do estudante, cabendo ao professor o papel de mediar, dirigir as atividades, o que também a aproxima da perspectiva mais atual dessas metodologias de ensino. Os dois métodos se baseiam na ideia de que se deve aprender através da prática, da

busca pela solução de problemas, da reflexão, da construção de hipóteses, dando autonomia ao aluno e valorizando suas experiências.

3 METODOLOGIAS ATIVAS

Devido à globalização, à informatização e às aspirações e comportamentos dos estudantes, as instituições de ensino estão percebendo a necessidade de adotar novas metodologias para que o aprendizado seja realmente efetivo para o aluno. A introdução das chamadas metodologias ativas visa a dar conta deste novo perfil discente, pois elas têm o diálogo como foco, assim como a valorização do conhecimento prévio dos estudantes, a contextualização e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Assim, em contraposição ao método tradicional, em que os estudantes possuem postura passiva de recepção de teorias, o método ativo propõe o movimento inverso, ou seja, passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem, posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p.271)

O objetivo do desenvolvimento das metodologias ativas em sala de aula é estimular a autonomia intelectual dos alunos por meio de atividades planejadas. O método ainda conta com o uso das tecnologias como ferramentas para potencializar o aprendizado, num processo que visa estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do aluno para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações, o que é necessário para uma tomada de decisão assertiva. Assim, o professor atua como um facilitador, um mediador, orientando os estudantes nesse processo. Conforme Moran (2007, p.32), “o papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. O papel do educador é mobilizar o desejo de aprender, para que o aluno se sinta sempre com vontade de conhecer mais”.

As metodologias ativas, implantadas aos poucos em escolas e faculdades, estão sendo utilizadas como uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes. Trabalhando com essas metodologias, o professor passa a interagir com o aluno de forma mais prática, trabalhando os conhecimentos de modo mais consciente, possibilitando uma aprendizagem mais adequada à realidade. A partir da aquisição de novas habilidades e de reflexões sobre seu verdadeiro papel no ensino, o professor buscará cada vez mais formas inovadoras e criativas para trabalhar em sala de aula, o que terá também como resultado aulas mais atrativas e desafiadoras. As metodologias ativas, conforme Moreira e Ribeiro (2016, p.97),

[...] envolvem os estudantes e os engajam ativamente em todos os processos de sua aprendizagem, trazem benefícios como o protagonismo estudantil, a apreensão das informações mediadas, habilidades comunicacionais, habilidades de raciocínio avançadas,

trabalho em equipe, motivação, novos recursos de aprendizagem e respeito aos vários estilos de aprendizagem.

Além disso, algumas delas têm sido estudadas no âmbito das neurociências e se baseiam em características subjacentes de como a mente e o cérebro operam durante o aprendizado. “Esse movimento de interação permanente com os colegas e com o professor, leva o estudante a, constantemente, refletir sobre uma determinada situação, a emitir uma opinião acerca da situação, a argumentar a favor ou contra, e a expressar-se”. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 275).

Com o uso das metodologias ativas, o aluno passa a ter mais controle sobre sua aprendizagem e uma participação efetiva na sala de aula, já que as atividades dependerão de ações realizadas por ele: leitura, pesquisa, comparação, observação, imaginação, organização dos dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, construção de sínteses, planejamento de projetos e pesquisas, análise e tomadas de decisões. Desse modo, o desenvolvimento da autonomia torna-se fator fundamental no processo de aquisição de conhecimentos, diferentemente do ensino tradicional, no qual a independência intelectual não é explorada. O aluno desenvolve maior confiança, autonomia, tornando-se protagonista do seu aprendizado. O estudante deve ser estimulado a participar de debates, expor sua opinião e resolver problemas. Assim, as respostas são construídas durante as atividades em aula, elas não estão prontas e acabadas. Trata-se de uma construção de conhecimento e não de uma reprodução do que já está posto.

O que está em questão, portanto, é uma formação que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores. Trata-se de investir numa combinação bem-sucedida da assimilação consciente e ativa desses conteúdos com o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos visando à formação de estruturas próprias de pensamento, ou seja, instrumentos conceituais de apreensão dos objetos de conhecimento, mediante a condução pedagógica do professor que disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o "ensinar a aprender a pensar. (LIBÂNEO, 2011, p.13).

As metodologias ativas têm sido exploradas em universidades estrangeiras nos últimos anos e vêm sendo integradas às instituições brasileiras, no entanto, o entendimento das novas metodologias ainda é um desafio para os docentes. Um dos problemas é que algumas instituições estão utilizando essas metodologias como ferramentas de *marketing* apenas, sem preparar os professores para usar essas metodologias, numa tentativa de homogeneizar, pasteurizar o ensino, tirando a autonomia e identidade do docente, com a imposição de planos de ensino que vêm com as atividades programadas, pouco adequadas aos conteúdos, o que é bastante complexo. Exigir que o docente utilize metodologias ativas sem que ele compreenda de fato o que isso significa não alcançará os objetivos do ensino-aprendizagem.

Após mais de 100 anos, os processos de ensino e aprendizagem estão cada vez mais tendendo para o uso de metodologias ativas, em vista da quantidade de informação hoje disponível nos meios digitais e das facilidades que as tecnologias oferecem na implantação de pedagogias alternativas. Com isso, está ficando cada vez mais claro que a função do professor como transmissor de informação não faz mais sentido, especialmente nos cursos de graduação. (VALENTE, 2018, p.42)

Os professores destacam constantemente em conversas a falta de interesse e desmotivação dos alunos pelas aulas, o que também é uma reclamação dos alunos, que consideram as aulas desmotivadoras e desinteressantes. Moran (2007) afirma que professores e alunos estão desmotivados com o ensino padronizado e uniforme que não se adapta a cada ao ritmo de cada estudante. Mudar a forma de ensino nas instituições e tornar as aulas mais interessantes e significativas é um desafio e para isso é preciso entender realmente a mudança no papel do professor e do aluno.

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015, p.17)

Para o autor (2007), existe um paradoxo: manter algo que não se acredita completamente e o receio de incorporar novas propostas.

O professor deve ser flexível para atuar com a diferença entre os sujeitos em sala de aula. A mediação é uma tarefa complexa, que exige flexibilidade e criatividade do educador. A educação tem um papel transformador. Mas para transformar os alunos é necessário antes transformar a forma de pensar e agir do professor através de planejamentos e formação continuada. O processo de mediação exige que o docente conheça seus alunos, suas realidades, seus contextos.

De acordo com a Pirâmide de Aprendizagem de Willian Glasser, o aluno consegue absorver: 10% daquilo que lê; 20% daquilo que ouve; 30% daquilo que observa; 50% daquilo que vê e ouve; 70% daquilo que debate com outros; 80% daquilo que escreve ou interpreta; 95% daquilo que ensina aos outros. Observando esses resultados, percebe-se a importância do debate em sala de aula, da interpretação, da experiência prática para que ocorra efetivamente aprendizagem.



Imagem 1: Pirâmide da Aprendizagem de Willian Glasser

O psiquiatra William Glasser (1925-2013), de acordo com *sites*², aplicou sua teoria da escolha para a educação. De acordo com essa teoria, o professor deve ser um guia para o aluno. A Pirâmide de Aprendizagem mostra o porquê não devemos trabalhar apenas com memorização e aulas expositivas. A partir dessa imagem, pode-se entender um possível fator para o fracasso da educação, pois apenas ler, escutar ou “assistir” a aula do professor não é suficiente para aprender.

Antigamente, quando não havia um celular com câmera nas mãos de todos os alunos, principalmente nas universidades, nem projetores de slides, os professores costumam colocar os conteúdos no quadro e os alunos copiavam. Hoje, com os slides em *powerpoint*, é tudo mais rápido, muito mais conteúdo é dado nas aulas, pois não é mais “gasto” o tempo de escrever o conteúdo, e os alunos não copiam mais nada – tiram foto do quadro ou pedem o envio dos slides. Raramente leem o que está sendo passado pelo professor, e antes liam, pois tinham que copiar em seus cadernos, ou seja, havia uma porcentagem de absorção um pouco maior. Assim, as novas metodologias propõem o foco na base da pirâmide. Pois, o aluno precisa participar, produzir, expressar, elaborar, compartilhar para construir seu próprio conhecimento e tornar-se um sujeito ativo.

As metodologias ativas podem ser utilizadas em diferentes atividades. Essas atividades devem incentivar autonomia, liderança, empreendedorismo, trabalho em equipe, relacionando teoria e prática,

² <https://atividadespedagogicas.net/2018/10/a-piramide-de-aprendizagem-de-william-glasser.html>.
<https://www.impacta.com.br/blog/2018/02/07/piramide-de-william-glasser-entenda-o-que/>.

possibilitando reflexão dos conteúdos e análise de dados reais. “O currículo precisa estar ligado à vida, ao cotidiano, fazer sentido, ter significado, ser contextualizado”. (Moran, 2007, p.23). As metodologias ativas propõem diversas formas de trabalhar em sala de aula. O planejamento do uso, vai depender dos objetivos, do público alvo, entre outras questões. A sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem por elaboração de projetos são alguns exemplos, de acordo com Garofalo (2018), dessas metodologias. São atividades colaborativas que colocam o aluno como protagonista de seu aprendizado.

Na sala de aula invertida, como indica o próprio nome, é uma proposta de inversão das aulas tradicionais, o tempo de aula é aproveitado para debate, exercícios práticos, resolução de dúvidas, interação com os colegas, porque o conteúdo é passado para o aluno anteriormente, assim diminuindo a quantidade de aulas teóricas e expositivas.

Na aprendizagem baseada em problemas, o objetivo é fazer com que os alunos aprendam através da resolução colaborativa de desafios, pois ao explorar soluções dentro de um contexto de aprendizagem específico, com ou sem o uso da tecnologia, essa metodologia incentiva a habilidade de investigar, criar e refletir.

Na aprendizagem por elaboração de projetos, os alunos desenvolvem autonomia, trabalho em equipe, liderança. São agentes ativos do seu conhecimento, responsáveis pela elaboração e execução do projeto, podendo ou não utilizar as modernas tecnologias. “Desafios e atividades podem ser dosados, planejados e acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais”. (MORAN, 2015, p.18). Para o autor, o uso das competências digitais “são componentes fundamentais de uma educação plena”.

De acordo com Daros (2018), há três metodologias ativas para apostar em 2019: metodologias *hands on* (botar a “mão na massa”), que privilegiam o protagonismo dos alunos, a criatividade e autonomia; metodologias imersivas, que contam com a experimentação e o uso de tecnologias virtuais e de realidade aumentada contando com recursos de simuladores, *softwares* e *smartphones* e, a terceira, a educação sociemocional (*social emotional learning*), trata-se de um conjunto de estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das habilidades sociais e de inteligência emocional com o objetivo de ensinar ao aluno como lidar de maneira mais eficaz e ética com desafios. Trabalhando com suas próprias emoções, exercendo liderança, trabalhando em equipe, reagindo de modo positivo, solucionando problemas são alguns exemplos desenvolvidos na educação sociemocional. A autora ainda ressalta que o desenvolvimento dessa habilidade é tão importante que está na pauta de relatórios do fórum econômico mundial e nas novas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme Berbel (2011, p.29), “as metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em

diferentes contextos”. O foco das metodologias ativas é a experiência e a vivência real do aluno como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a educação passou e passa por diferentes mudanças nas metodologias de ensino de acordo com interesses e questões sociais. Devido a limitações do estudo não foi possível apresentar todas as metodologias de ensino que foram adotadas ao longo dos anos. Da mesma forma, não foi possível apresentar todas as metodologias ativas existentes, até porque acredita-se que muitas metodologias estão sendo criadas ou sendo adaptadas. Fica evidente a partir deste estudo que metodologias ativas não se tratam de “receitas prontas” para serem aplicadas em sala de aula. O mais importante é entender que o aluno deve ser o protagonista do seu aprendizado, que ele é o foco e precisa assumir seu papel neste processo, enquanto o processo assume um papel de mediador, orientador.

Com esta pesquisa foi possível entender melhor como funcionam as novas metodologias. As metodologias ativas trazem algumas noções já conhecidas, antes vistas na propagação da escola nova, agora ancorada também nas novas tecnologias, mas com o mesmo foco: o aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem. Acredita-se que conhecendo e dominando as metodologias ativas, o professor estará melhor preparado para lidar com os desafios da educação atual. Para isso, precisa repensar o seu papel como professor, assumindo uma postura de mediador e promovendo a autonomia e responsabilidade aos alunos. O docente continua tendo papel fundamental neste processo de aprendizagem. A formação continuada para o professor é essencial para acompanhar as mudanças que ocorrem cada vez mais rápidas. O aluno que chega às instituições de ensino não é mais o mesmo de décadas atrás, então torna-se necessário formar e capacitar um “novo” professor.

A renovação no ensino exigirá, tanto dos professores quanto dos alunos, uma postura de ousadia. O uso de novos métodos também é um estímulo à pesquisa, pois, por meio dos desafios propostos, os alunos aplicam na prática o conhecimento, inovando e criando soluções, desenvolvendo um espírito crítico e inovador. Acredita-se que para que ocorra realmente uma mudança na educação, a nova forma de ensinar e de aprender não deve ser entendida apenas como uma nova metodologia única e capaz de solucionar qualquer problema na educação. Mas, uma nova forma de entender o papel dos sujeitos e os objetivos do ensino. Isso significa pensar aspectos que vão além da sala de aula, que envolva toda instituição e a sociedade. Não se trata apenas de adotar uma metodologia, mas de compreender o novo papel das instituições de ensino no cenário atual. E isso é um grande desafio!

Os conteúdos trabalhados em sala de aula precisam ter aplicação prática. Assim, as metodologias ativas são uma alternativa para atender os desafios da educação, formando alunos mais participativos,

engajados e motivados. O uso das metodologias ativas tem como foco a autonomia do sujeito. O estudante deve ser estimulado a participar de debates, expor sua opinião e resolver problemas. Assim, as respostas são construídas durante as atividades em aula, elas não estão prontas. Trata-se de uma construção de conhecimento e não de uma reprodução de conceitos prontos.

Para essa construção conjunta, que deve ocorrer através da interação entre os alunos, com a mediação do professor, exigirá uma preparação do docente. Além do planejamento do docente para uma determinada atividade, é necessário pensar no contexto de sala de aula para que possibilite os alunos se sentirem confortáveis e valorizados para participar. Essa é uma das atribuições do professor, criar um ambiente onde o aluno se sinta acolhido e tenha confiança para se expor, participar sem o medo de errar. Porque o erro não pode ser mais entendido como um fracasso do aluno. O erro deve servir como mais um momento de aprendizagem. Essas questões devem ser trabalhadas nas formações docentes: como criar um ambiente de aprendizagem, a importância de respeitar e a valorizar a ideia do aluno, como abordar o erro como processo de aprendizagem. Além disso, aquilo que o aluno aprende em sala de aula deve ter relação com situações reais da vida dele para que a aprendizagem seja significativa. Com o uso das novas metodologias, o aluno, passa a assumir papel central no processo de aquisição de conhecimento, passa a ser responsável pelo seu aprendizado e possuir maior autonomia, necessitando auxílio e orientação do professor quando necessário, mas assumindo uma postura participativa e responsável.

Muitos professores continuam com foco em teorias e aulas expositivas com pouca ou nenhuma participação dos alunos. Percebe-se que as aulas onde os alunos são convidados a participar de forma ativa eles se sentem valorizados e demonstram interesse em compartilhar suas ideias. O mais importante não é a utilização de recursos nas aulas, mas atitudes comunicativas efetivas. A mudança nas metodologias de ensino promovendo a autonomia dos estudantes pode ser uma alternativa para atender a nova geração de alunos. Não existe uma “fórmula mágica” de ensino que sirva para qualquer situação de aprendizagem, mas existem metodologias que podem ser adaptadas à realidade de cada instituição.

Referências

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS. *A Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser*. Disponível em: <<https://atividadespedagogicas.net/2018/10/a-piramide-de-aprendizagem-de-william-glasser.html>>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>>. Acesso em: 29 de maio de 2019.

DAROS, Thuinie. *Desafios da educação: 3 metodologias ativas para apostar em 2019*. 2018. Disponível em: <

<https://desafiosdaeducacao.com.br/metodologias-ativas-2019/>>. Acesso em: 28 de maio de 2019

DIESEL, Aline. BALDEZ, Alda Leila Santos Baldez. MARTINS, Silvana Neumann. *Os princípios das metodologias ativas: uma abordagem teórica*. Revista Thema, v.14. n.1, p.268-288, 2017. Disponível em: <dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>. Acesso em 07 de março de 2018.

GAROFALO, Débora. *Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado*. Nova escola, 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/.../como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado>>. Acesso em 26 de março de 2019.

IMPACTA. *Pirâmide de William Glasser: entenda o que é e qual a sua importância*. Disponível em: <<https://www.impacta.com.br/blog/2018/02/07/piramide-de-william-glasser-entenda-o-que/>>. Acesso em 09 de maio de 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 2011. Disponível em: <<http://minhateca.com.br/Lollatct/Documentos/LIVRO+-Jose-Carlos-Libaneo-Adeus-Professor-Adeus-Professora,876002255.pdf>>. Acesso em: 26 de março de 2018.

MORAN, José. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 2. ed. Campinas, SP: papirus, 2007.

MORAN, José. *Como transformar nossas escolas: novas formas de ensinar a alunos sempre conectados*. Educação_Sinepe_Book.indb, p-66-87, 2019. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/>>. Acesso em: 25 de abril de 2019.

MORAN, José. *Mudando a educação com metodologias ativas*. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, Vol. 02, 2015, p.15-33. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/>>. Acesso em: 28 de abril de 2019.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf> Acesso em: 20 de maio de 2019.

MOREIRA, Jonathan; RIBEIRO, Bruno. *Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional*. Periódico Científico Outras Palavras, volume 12, número 2, 2016, página 93-114. Disponível em: <revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/view/722>. Acesso em 29 de abril de 2019.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. Leal, Daniela. *Teorias da aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico*. 2.ed. Curitiba: InterSaber, 2015.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SUHR, Inge Renate Fröse. *Teorias do conhecimento pedagógico*. Curitiba: InterSaber, 2012.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia José Armando Valente. IN.: BACICH, L.; MORAN. J. (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

O PROFESSOR MEDIADOR E FORMADOR DE LEITORES

Erika Karla Barros da Costa ¹

Pricilla da Costa Oliveira ²

Daniela Silva da Costa ³

RESUMO

A referida proposta apresenta uma reflexão sobre a influência da mediação do professor de Língua Portuguesa no processo de formação de sujeitos leitores no Ensino Médio; sendo especificamente notória e fundamental a influência positiva que a prática pedagógica docente realiza com a execução do trabalho diário de leitura direcionada e leitura livre, instigando e oportunizando aos estudantes desta etapa de ensino o gosto e o hábito pela leitura. Muitos teóricos fundamentaram esta pesquisa; dentre eles, Freire (1987), Zilberman (2009), Charmeux (1994) e Marcuschi (2008), que consideram que o ato de ler, enquanto fonte de aprendizagem e conhecimento, conduzem a formação de sujeitos leitores e produtores de leitura. Este trabalho é resultado de pesquisas bibliográficas e observação da postura/atuação de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio de uma escola privada no município de Campo Grande/MS. Partindo desta experiência na prática, observou-se e constatou-se que a atuação positiva do professor de Língua Portuguesa, enquanto leitor e sua prática pedagógica são peças fundamentais para o processo de desenvolvimento e para a formação das habilidades e competências leitoras dos estudantes sob sua responsabilidade, inserindo-os emocional e socialmente em um mundo letrado.

Palavras-chave: Escola; Professor leitor; Formação de leitores; Competência leitora.

INTRODUÇÃO

O ato de ler é necessário e fundamental, pois proporciona a inclusão dos sujeitos no meio social os caracterizam como cidadãos participativos e atuantes; uma vez que mesmo antes de iniciar seus estudos, a criança faz a leitura do mundo que a rodeia, identifica rótulos, imagens, propagandas sem ao menos conhecer palavras, frases ou expressões. A leitura e a escrita são práticas necessárias ao processo de desenvolvimento do conhecimento humano em uma sociedade alfabetizada e letrada. Dessa forma, possuem lugar de destaque na escola da atualidade, como espaço institucional que visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art.205)

O processo de aquisição da leitura e da escrita tem início antes da fase de escolarização, pois a criança por meio da família, e do meio social em que está inserida, tem contato com a leitura e a escrita de maneira espontânea e cotidiana; como por exemplo, ao observar os pais lendo revistas ou jornais, o simples

¹ Mestre em Educação, Especialista em Projeja e Graduada em Pedagogia e Letras;

² Especialista em Artes Educação e Ludicidade e Graduada em Pedagogia;

³ Especialista em Educação especial e inclusiva e graduada em Pedagogia.

hábito de leitura de histórias ao deitar, dentre tantas ações cotidianas, como a escrita e leitura de listas de compras, a bula de um remédio, uma carta do banco, a escrita de um e-mail, dentre tantas outras que parecem sem importância ou notórias, mas que para a criança em processo de formação, trazem um significado imprescindível e de extrema relevância.

Já na escola, a criança na primeira etapa da Educação Básica, passa a ter o contato com as histórias que são apresentadas por seus professores por meio de roda de leitura, leitura dramatizada e também conhece diferentes gêneros textuais; pois nesta etapa entende-se que ler vai muito além de decodificar códigos. Deve ser uma proposta que envolva a atribuição de sentido ao texto e fazer com que, assim, seja possível conhecer, apreciar e fomentar o entendimento sobre diferentes assuntos.

Na última etapa da Educação Básica, pressupõe-se que os estudantes já tenham tido contato com a leitura no decorrer de sua vida escolar e entendam a importância desta para sua formação enquanto indivíduo atuante na sociedade e para sua própria vida. O papel do professor nesta etapa é o de fomentador e mediador do processo, acreditando que a leitura e a escrita são atividades dialógicas que ocorrem no meio social por meio do processo histórico da humanização (FREIRE, 1987, p. 11).

Os questionamentos que nortearam esta pesquisa, tiveram o objetivo de (re)conhecer as especificações que envolvem o processo da leitura e que conduzem o estudante ao mundo letrado, buscando, por meio das respostas, contribuir significativamente com o professor em sua prática pedagógica, oportunizando a reflexão e a reconstrução do seu trabalho. Para a realização desta pesquisa, destacamos as seguintes pontuações: A escola está organizada para desenvolver a habilidade da leitura como prática social? No Ensino Médio, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, a leitura é respeitada e fomentada? Os professores estão preparados para apresentar e instigar a leitura aos estudantes?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a influência do professor do Ensino Médio na formação do hábito de leitura dos estudantes desta etapa; tendo como objetivos específicos: Investigar a postura do professor de Língua portuguesa enquanto leitor e sua influência na formação de seus estudantes e refletir sobre a importância do trabalho com a leitura no despertar do interesse para esta importante prática.

As ideias são desenvolvidas e apresentadas em três partes: A primeira versa sobre a concepção de leitura, com reflexões teóricas de estudiosos da área. A segunda parte, discorre sobre o papel da escola na formação de estudantes leitores e a terceira parte discute a importância do hábito de leitura do professor e a influência deste para a formação do estudante leitor. Encerramos com as considerações finais, discorrendo sobre os pontos mais relevantes discutidos no decorrer do texto e a constatação de que a escola e os professores exercem fundamental papel na formação leitora dos alunos de todas as etapas de ensino; principalmente no ensino médio, que é o nosso objeto de estudo nesta proposta.

A LEITURA E SUA IMPORTÂNCIA

Está na leitura o alicerce para uma sociedade letrada.
(MANGUEL, 1997 p. 27).

O ato de ler pressupõe estar ligado e conectado com o outro, uma vez que o autor ao escrever, constrói seu discurso em função de seus leitores, pois ler é uma atividade rica em conhecimentos; porém, complexa, porque envolve conhecimentos linguísticos que passam pelo reconhecimento de letras, fonemas e morfemas para se chegar ao processo de decodificação, condição básica para a leitura do texto escrito; mas, muito mais do que o ato de decodificar, a leitura deve ser uma atividade de interação, na qual leitor, autor e texto interagem entre si, seguindo finalidades e premências socialmente determinadas.

Conforme afirma Foucambert (1994, p. 43), "ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo. Significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita". O estudante deve ter acesso a leitura e a escrita para poder formular respostas para as perguntas que surgem no decorrer do seu processo de formação enquanto leitor.

A leitura é uma maneira de interação social com o mundo e também uma das formas de se obter conhecimento para a produção do saber estruturado e organizado. O indivíduo ao ler, amplia os diálogos e as fronteiras, alcançando pessoas de diferentes culturas, localidades e pensamentos. A leitura é, assim, uma prática social de uso da linguagem, pois se desenvolve na convivência com as ideias apresentadas pelo texto.

O indivíduo entende a leitura quando relaciona o texto lido ao seu conhecimento de mundo; ou seja, com as experiências trazidas de sua vivência; o que torna a leitura algo particular e íntimo, pois um mesmo texto pode ser interpretado de diferentes formas, dependendo de quem o lê e a época em que é lido. De acordo com Marcuschi, 2008, p. 248:

O sentido que se estabelece não está nem no texto nem no leitor nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação.

A leitura é um importante instrumento de (re)construção da sociedade, e é formado para que os indivíduos se apropriem do conhecimento historicamente construído e se insiram na construção de saberes e produtores de aprendizagens significativas; tornando a leitura uma oportunidade de ascensão social e enriquecimento cultural, pois de acordo com Carneiro (2001 p. 2):

É pela leitura que o homem apreende grande (na verdade, a maior) parte do seu conhecimento, do instrumental educacional, dos valores, do “ conhecimento útil” para o mundo do trabalho, da sua forma de se comunicar socializa-se.

Alguns autores concebem a leitura a partir das considerações sociais presentes na realidade brasileira; como afirma Silva (2002, p. 75), "Ler é um direito de todos e, ao mesmo tempo, um instrumento de combate à alienação e à ignorância". Partindo deste pressuposto, entender a leitura como função social e relacioná-la a uma postura libertária de ler pelo simples prazer de ler, compreender e criticar o que foi lido, tornando este processo único e pessoal.

O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

A leitura se faz presente em todos os ambientes da sociedade contemporânea, sendo que por meio desta, o indivíduo tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, aperfeiçoar a aprendizagem da língua, dentre outros aspectos que levam à auto reflexão e a formação do senso crítico; portanto, é importante compreender a leitura como algo que extrapola a simples decifração do código escrito, pois conforme Raimundo (2007, p. 108):

[...], a leitura passa a ser vista como um suporte propício para o dialogismo entre autor e leitor, revelando uma nova visão extremamente rica, abrindo espaço para a subjetividade para a expansão da criatividade, incentivando a leitura coletiva e, conseqüentemente, a interação entre os homens.

A leitura além de ser uma ferramenta de extrema importância para a aprendizagem e para as ações que envolvem o lado profissional, é um instrumento que proporciona interação e prazer no cotidiano e na vida. De acordo com Charmeux, 1994, apud Martins, 2002, p.67: a leitura tornou-se hoje, portanto, uma ferramenta indispensável à vida em sociedade, mesmo que não levemos em conta qualquer preocupação cultural [...] mesmo havendo outras formas de acesso ao patrimônio cultural, graças às técnicas audiovisuais, ler continua sendo a ferramenta privilegiada de enriquecimento pessoal [...].

Partindo da reflexão sobre o papel da escola na formação do leitor, é necessário questionar sobre o ensino da leitura e as práticas docentes aplicadas na escola, a fim de reiterar a ideia de que a formação de um indivíduo letrado acontece somente em um ambiente favorável à aquisição da leitura; para tal, a escola precisa estar atenta a atender esta proposta, ampliando os espaços e garantindo subsídios para a execução desta de maneira significativa, A Escola surge nas pesquisas e estudos como a responsável pela iniciação da leitura no

âmbito da cultura e por investir na formação de leitores, ensinando e estimulando a ler, formando e instigando o hábito e o gosto pela leitura, pois conforme afirma Zilberman, 2009, p. 19: “a crise da leitura é igualmente uma crise da escola, e vice-versa”.

É papel da escola elaborar e adequar, em seu projeto pedagógico, propostas e estratégias efetivas do trabalho com a promoção e utilização da leitura em sala de aula, que sejam promotores da formação de leitores competentes, levando em consideração as questões educativas e sociais. Podemos compreender então, que a função da escola é desenvolver no educando a capacidade de aprender a aprender, organizando as práticas pedagógicas à formação moral e social do indivíduo

A formação de leitores requer condições favoráveis, seja no âmbito familiar, seja na escola e a esta, os PCNs (Brasil, 1998) propõem que se organize em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. É necessário criar um projeto de leitura que mobilize toda a comunidade escolar; afinal, a leitura é uma ação que envolve todas as instâncias da escola e a sua promoção deve ocorrer em todas as aulas e ser oportunizada por todos os professores e não apenas o de Língua Portuguesa.

É de competência da escola a busca por maneiras diferenciadas de leitura que oportunizem ao leitor em formação, uma reflexão sobre o próprio ato de ler e ainda, é compromisso da escola verificar os resultados da metodologia adotada com o objetivo de aperfeiçoar o aprendizado dos leitores, visto que na maioria das situações, estes vem de situações precárias do ambiente familiar, sem incentivo ou estímulo ao hábito da leitura.

Na visão de Soares (1999), para haver escola, faz-se necessária adequada escolarização, substancial conhecimento, aquisição de saberes, responsabilidade, integridade e respeito, acima de tudo com os estudantes e a representatividade que ela, instituição mediadora dos alicerces do conhecimento, desempenha no atual cenário cultural, político e social da esfera a qual pertence. É necessário ressaltar que, conforme adverte a autora, a escola deve buscar formas de fazer crescer o saber escolar, contribuindo assim, substancialmente, para a formação do caráter dos indivíduos e de seus pares.

PROFESSOR LEITOR E FORMADOR DE LEITORES

Os professores possuem um papel essencial na compreensão da importância do ato de leitura; uma vez que estes são responsáveis por apresentar aos estudantes as inúmeras formas de estabelecer significados com relação ao texto.

As políticas públicas educacionais tem discutido de forma adequada o papel dos professores no processo de ensino da leitura e da escrita colocando o professor como um agente mediador de transformação que estimula no aluno a capacidade de interpretação e compreensão, para que este seja capaz de participar

de diferentes situações, criar condições favoráveis para que o estudante consiga aprender criticamente, como afirma Freire (1998, p.29):

Ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educando criadores, instigadores, inquietos rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. [...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente do saber ensinado, em que o objetivo ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, apreendido pelos seus alunos.

Os professores tem um grande desafio em formar leitores e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita. São leitores que possam conscientemente escolher o material ideal para buscar a solução dos problemas que serão enfrentados e não somente leitores capazes de oralizar um texto. A leitura deve oportunizar a formação de indivíduos críticos, capazes de ler e entender as entrelinhas, de utilizar-se da leitura para sua promoção enquanto estudante e enquanto ser humano. Não podemos esquecer que a lei de todas as criaturas é partir do zero e se elevar gradualmente. O educador deve avançar passo a passo em todos os terrenos [...]. Apenas uma coisa de cada vez. Apenas uma coisa sobre a qual se passará todo o tempo necessário. (COMÊNIO apud LERNER, 2002, p. 34).

Para que o desafio de formar leitores conscientes seja alcançado, faz-se necessário um programa de formação continuada de professores, exaltando seu papel enquanto mediador e formador, promovendo uma visão de que a leitura ultrapassa os muros da escola, oportunizando que cada indivíduo se torne responsável pelo olhar que terá sobre o mundo por meio do conhecimento e da aprendizagem adquirida pela leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da leitura é importante para a formação do indivíduo e também para uma representação social, devendo fazer parte da vida de todos para que seja possível a interpretação de mundo, além do mais, deve ser realizada com prazer para despertar o interesse por ler cada vez mais. Após as leituras realizadas e observações nas aulas, constatou-se que o trabalho com a leitura alcançou uma nova proposta e entendimento, visto que os professores passaram a entender efetivamente a sua função, e se tornou uma atividade com um fim em si mesma; ocupando o tema central das discussões e proposições, oportunizando aos estudantes o contato com diversos gêneros textuais, escritores e suas obras, valorizando diferentes estilos e apreciando textos de qualidade, previamente selecionados pelo professor, que entende que quanto maior a diversidade e possibilidades de leitura apresentadas aos estudantes, maiores serão as condições de

desenvolver a habilidade do pensamento, pois a leitura deve oportunizar a mudança de um olhar unilateral e a indicação de um olhar para diferentes pontos de vista; porém, outros propósitos devem orientar a leitura no contexto escolar: parar de ler para memorizar normas gramaticais ou conteúdos cristalizados ou superficializantes e, a passos largos começar a ler para enxergar melhor o mundo. (SILVA, 2002, p. 13).

Sendo assim, entende-se que os professores devem oportunizar um encontro adequado entre os estudantes e a leitura de diferentes textos; instigando assim que alguns destes estudantes se tornem leitores ávidos e interessados. Quando isto acontecer, a missão do professor estará cumprida.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: 5ª a 8ª séries: língua portuguesa.** Brasília: MEC; SEF, 1998.
- CARNEIRO, **Agostinho Dias. Redação em construção: A escritura do texto. 2.** Ed. São Paulo: Moderna, 2001.
- CHARMEUX, Eveline. **Aprender a Ler: Vencendo o Fracasso.** SP: Cortez, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 35. ed. São Paulo: Cortez, 1987..
- _____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história de leitura.** trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTINS, Leoneide Maria Brito. **Prática de leitura na universidade: uma reflexão teórico-crítica. In: Educação e Emancipação: revista do curso de mestrado em educação de UFMA, São Luís, v.1, n. 1 jan./fev. 2002.**
- RAIMUNDO, A. P. P. **A mediação na formação do leitor.** In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2007.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola: Pesquisas x Propostas.** 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- SOARES, Magda. **Letramento: como definir, como avaliar, como medir.** In: SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZILBERMAN, Regina. **A escola e a leitura da literatura**. In: ZILBERMAN, Regina & RÖSING, Tânia M. K. Escola e Leitura – velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS EM ESCOLAS RIBEIRINHAS NA AMAZÔNIA

Edielso Manoel Mendes de Almeida¹
José Adnilton Oliveira Ferreira²
Cleuma Roberta de Souza Marinho³

1 INTRODUÇÃO

Práticas pedagógicas interculturais em escolas ribeirinhas foi uma pesquisa desenvolvida nas escolas da rede municipal de ensino do município de Afuá, no estado do Pará. Afuá é um dos municípios que fazem parte da Ilha do Marajó. A cidade foi construída sobre as águas, num terreno de várzea, que é totalmente inundado com as enchentes das águas de março, razão pela qual é conhecida como a “Veneza Marajoara”.

A rede municipal de ensino de Afuá organizou as 211 escolas em vinte e quatro regionais, de acordo com a aproximação geográfica, do total de escolas, cerca de 98% são ribeirinhas. A população é atendida com a educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação especial e o ensino médio.

Na pesquisa, investigamos o planejamento e as práticas pedagógicas na perspectiva intercultural e dialógica. Partimos da concepção de interculturalidade proposta por Catherine Walsh (2013, p.11), que consiste em:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

Esta concepção de interculturalidade é necessária para a efetivação da construção de um pensamento crítico, pois surge da experiência vivida na colonialidade; parte também de um pensamento gerado no Sul, e muda os rumos da geopolítica do conhecimento dominante.

¹ Professor no Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP). Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Doutorando em Ciências Sociais na área de Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

² Professor na Faculdade Atual. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília (UNB).

³ Professora na Faculdade de Teologia e Ciências Humanas. Mestre em Linguagem, Comunicação e Cultura na Amazônia pela Universidade da Amazônia (UNAMA).

Para Freire (2014), o diálogo se constitui no encontro entre educador e educandos que refletem e agem sobre o mundo a ser transformado e humanizado. Portanto, o diálogo é comunicação, pois se conhece a realidade na interação com seus semelhantes, o que o torna também social, apesar da dimensão individual, haja vista que é por meio dele que se pode atuar criticamente para transformar a realidade na qual se vive.

Nesta investigação partimos da seguinte questão problema: o planejamento elaborado pelos professores que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, constam princípios voltados para a interculturalidade crítica? A pesquisa teve como objetivo geral verificar se no planejamento e nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, constam princípios voltados para a interculturalidade crítica.

Realizamos uma pesquisa baseada na abordagem qualitativa, pois necessitou de uma imersão no contexto no qual se desenvolve a prática docente. Bogdan e Biklen (1994, p. 48) afirmam que os investigadores qualitativos “frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando observadas no seu ambiente natural de ocorrência”. Os dados foram produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas com três professores que atuam no Regional Madeira, formado por seis escolas ribeirinhas pertencentes ao sistema de ensino do município de Afuá. Todos os professores atuam em escolas multisseriadas, e foram selecionados por desenvolverem práticas pedagógicas envolvendo os saberes locais. Os sujeitos foram identificados no texto por pseudônimos para preservar o anonimato. Os dados foram analisados por meio da técnica análise de conteúdo proposta por Bardin (2004).

Iniciamos a discussão com a concepção de conhecimento escolar, em seguida, dialogamos com os elementos que fazem parte da prática pedagógica do educador, dentre os quais: o planejamento das aulas e a metodologia de ensino e aprendizagem.

2 O CONHECIMENTO ESCOLAR

Segundo Santos (2006, p. 30), o conhecimento escolar é “um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade”. Portanto, o conhecimento escolar está imbricado por questões ideológicas e políticas; sendo assim, a definição do que deve ser ensinado na escola não é somente uma questão educacional, e sim política.

A decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade (APPLE, 2006, p. 42).

Quem detém o poder na sociedade capitalista privilegia e legitima conhecimentos que socialmente são reconhecidos, bem como ignora e estigmatiza os que não o são, dentre eles os saberes populares. Assim, hierarquiza os conhecimentos que podem ser transmitidos pelo sistema escolar. Na visão de Moreira e Candau (2006, p. 25), “Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais, classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos”. Essa maneira de agir está alicerçada, segundo Santos (2008), na razão indolente que guia o pensar, a nossa visão da vida e do mundo, bem como a produção da ciência baseada no paradigma eurocêntrico.

Desta maneira, o conhecimento oriundo de uma base científico-cultural é organizado de acordo com as disciplinas que compõem as etapas da educação básica para fazerem parte do currículo escolar, que deverão ser transmitidos por meio da utilização de métodos e técnicas para a realização da prática docente, constituindo-se numa visão racionalista de conhecimento que nega a complexidade do ato de ensinar e de aprender; ao mesmo tempo, impõe o conhecimento científico como a única maneira de compreender o mundo.

Para Santos (2008), a ciência não é a única forma de interpretar o mundo; existem outros saberes que historicamente foram negados e que precisam ser reconhecidos. Essa ausência é gerada pela monocultura do saber e do rigor, que considera ignorante o que não é científico. Desta maneira, os saberes populares não são reconhecidos como conhecimentos porque não têm o rigor do científico, o que caracteriza uma visão colonialista, ou seja, é no plano epistemológico que o colonialismo assume maior centralidade. Desse modo, “o que não existe é produzido como não existente, invisível à realidade hegemônica do mundo” (SANTOS, 2008, p. 78).

Consequentemente, o conhecimento escolar tem como base o que Santos (2010, p. 71) chama de cânone literário:

Entende-se por cânone literário na cultura ocidental, um conjunto de obras literárias que, num determinado momento histórico, os intelectuais e as instituições dominantes ou hegemônicas consideram ser os mais representativos e os de maior valor e autoridade numa dada cultura oficial.

Somente o conjunto de obras e autores reconhecidos como hegemônicos pela classe dominante são declaradamente valorizados e reconhecidos como dignos de serem ensinados nas escolas desde a educação infantil, ensino fundamental, médio e educação superior: “[...] o processo de intensificação que estas obras sofrem, dota-as do capital cultural necessário para que possam finalmente patentear a exemplaridade, o caráter único e a inimitabilidade que as distingue.” (SANTOS, 2010, p. 72). O cânone literário impõe uma identidade elitista e nega os saberes e as identidades locais.

2.1 O CONHECIMENTO ESCOLAR NA ÓTICA DOS PROFESSORES

O conhecimento escolar, denominado pelos professores ribeirinhos⁴ como conteúdos, compõe a matriz curricular da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e são organizados por ano, distribuídos nos quatro bimestres. De acordo com a fala dos entrevistados, esses conteúdos já vêm estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), são entregues no início das aulas e devem ser trabalhados com os alunos.

Por conseguinte, os saberes socialmente reconhecidos e legitimados pelo sistema municipal de educação de Afuá acabam por negar os saberes oriundos da cultura ribeirinha. As vozes dos ribeirinhos são silenciadas e seus saberes não são dignos de entrarem na sala de aula, o que caracteriza uma colonialidade do saber.

A seleção de conteúdos vem da SEMED, já vem distribuída por bimestre, não sei quem elabora. Tem assuntos que são totalmente fora da realidade da gente. Eu vou introduzindo os conteúdos conforme as necessidades porque tem alguns assuntos que são muitos avançados para eles. (Prof. Claudia)

Os professores foram unânimes em afirmar que não participam da seleção dos conteúdos e nem sabem quem os elabora, apenas os recebem das mãos da diretora do Regional, que também recebe das mãos dos técnicos da SEMED. Os conhecimentos escolares, denominado pelo sistema educacional como conteúdos, já vêm prontos, listados por ano, e divididos nos bimestres para serem ensinados, independentemente do contexto no qual a escola está inserida. Isto colabora para a exclusão dos alunos que não se adaptam ao processo de transmissão de conhecimento sem sentido e significado para eles.

Nesse sentido, no currículo oficial não há espaço para o saber popular oriundo das comunidades ribeirinhas. Essa forma de exclusão dos saberes locais é o que Mignolo (2003) denomina de Geopolítica do conhecimento, que se refere às relações entre espaço e poder que geram as hierarquias entre os diferentes sistemas de conhecimento quando relacionamos espaço, poder e saber.

Desta maneira, a cultura hegemônica é imposta por meio dos valores, hábitos e costumes, o que contribui para a baixa autoestima dos alunos que não veem os seus saberes contemplados no currículo desenvolvido pela escola. Nessa lógica, Moreira e Candau (2008) admitem que as situações de opressão e discriminação também são materializadas no currículo cotidianamente, mas também essas situações podem ser contestadas, desveladas e visibilizadas pelo educador e educando.

⁴ Professores que desenvolvem suas atividades profissionais em escolas situadas nas margens dos rios, lagos ou igarapés na Amazônia.

Nesse sentido, encontramos na pesquisa professores que questionam os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. Dentre os mecanismos de luta está o fortalecimento das identidades dos sujeitos amazônidas a partir do reconhecimento dos seus saberes como dignos de dialogarem com os saberes escolares e compor a “lista” de conteúdos a serem trabalhados no ano letivo.

Pego a lista da SEMED e vejo os conteúdos que realmente são mais importantes pros meus alunos, acho importante que eles saibam os assuntos necessários pra sobreviver bem aqui na Ilha ou em outro lugar. Então acrescento outros conteúdos relacionados a geografia do lugar, a história da comunidade e de sua família, a religião predominante na comunidade em Ensino Religioso; os animais e os alimentos da região em Ciências e assim por diante. (Prof. João)

A preocupação dos professores está voltada para a aprendizagem de conteúdos que sejam significativos para os alunos. A lista de conteúdos da SEMED é enriquecida com os saberes populares dos alunos e da comunidade, pois eles retratam a realidade local.

Para Freire (2003, p. 31), é essencial conhecer a realidade para transformá-la:

É importante fazer ver que a reflexão não é suficiente para o processo de libertação. Necessitamos da práxis ou, em outras palavras, necessitamos transformar a realidade em que nos encontramos. **Mas, para transformar a realidade, para desenvolver minha ação sobre a realidade, transformando-a, é necessário conhecer a realidade.** Por isso, em minha práxis, é necessário que haja constante unidade entre minha ação e minha reflexão. (grifo nosso)

Os professores também questionam a não participação na definição dos conhecimentos a serem trabalhados nas diversas disciplinas que compõem o currículo da educação básica das escolas ribeirinhas. Para que o conhecimento escolar seja relevante e significativo torna-se necessário o envolvimento dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar na sua definição.

3 O PLANEJAMENTO DAS AULAS

Entendemos como plano de aula a organização das ações didáticas por meio das atividades que norteiam a prática diária do professor em interação com os alunos nos diversos espaços de aprendizagem, seja a sala de aula ou outros ambientes de acordo com os objetivos propostos para a aula. Segundo Libâneo (2004, p. 221), “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”. Por intermédio do planejamento, o professor define o que

ensinar, como ensinar e também o avaliar, assim racionaliza, organiza e projeta a articulação entre a escola e o contexto no qual ela está inserida.

Nesse sentido, planejar vai além do pedagógico, tornando-se um ato político “não há educação neutra, toda neutralidade afirmada é uma opção escondida” (FREIRE, 2014, p. 49). O professor, ao planejar, faz opções de educar para a conscientização e mudança ou para a manutenção das relações de dominação política, econômica e cultural que caracterizam a sociedade capitalista. A seguir, apresentamos como os professores elaboram o planejamento. Classificamos em duas categorias: a partir da perspectiva colonizadora e da perspectiva descolonizadora.

3.1 PROFESSORES QUE DESENVOLVERAM O PLANEJAMENTO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA COLONIZADORA

A perspectiva colonizadora caracteriza-se pela imposição do conhecimento escolar no ato de planejar e a negação do saber popular, configurando a colonialidade do saber, pois é no viés epistemológico que o colonialismo assume maior centralidade, com uma perspectiva redutora do conhecimento, impossibilitando o surgimento de outras perspectivas epistemológicas.

Dentre os professores, sujeitos desta pesquisa, enfatizamos as falas dos que consideramos estarem incluídos numa visão colonizadora do saber. Lembrando que, os professores trabalham no âmbito de uma estrutura de dominação, portanto, suas práticas não são totalmente descolonizadoras, muitas carregam em si reflexos da estrutura de dominação, o que se reflete nas práticas colonizadoras. Em relação a elaboração do planejamento:

Trabalho com o pré-escolar, 1º e 2º ano, então elaboro um plano pra cada ano, pego a lista de conteúdos que já vem dividido os assuntos por bimestre e planejo como vou trabalhá-los. O pré-escolar eu também trabalho a alfabetização então é o mesmo plano do 1º ano (Prof. Fabiola).

Planejo de acordo com os conteúdos do livro, as atividades de avaliação também são as do livro, até porque não dá tempo de fazer um planejamento para pré-escolar, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano. Se eu for fazer um para cada ano, passarei o dia todo planejando (Prof. Antônio).

O planejamento é feito para cada ano separadamente, os conteúdos são os oriundos da proposta elaborada pela SEMED, sem levar em consideração o contexto no qual a escola está imersa. O livro didático é o guia para o planejamento dos professores. Dentre os motivos para que isso ocorra estão: lecionar para os vários anos do ensino fundamental no mesmo horário de aula, o que impossibilita o professor de elaborar um plano para cada ano; o livro didático ser o único recurso pedagógico disponível para o processo de ensino e aprendizagem na escola, e o fato de todos os alunos terem acesso a este material.

Pelas falas dos docentes, o planejamento, mesmo direcionado pelo livro didático, tem como base a divisão da classe de acordo com o ano. Desta maneira, a turma multisseriada é dividida em partes e cada uma dessas partes com atividades específicas, o que impossibilita a realização de trabalhos nos quais os alunos possam interagir com colegas de outros anos.

No planejamento, a imposição do conhecimento escolar por meio da lista de conteúdos emanada da SEMED e do livro didático caracteriza a colonialidade do poder (o sistema municipal de ensino define o que deve ser ensinado aos alunos ribeirinhos) e do saber (o não reconhecimento do saber popular dos educandos, e a negação das práticas sociais que norteiam e dão sentido ao cotidiano das crianças e adolescentes ribeirinhos).

3.2 PROFESSORES QUE DESENVOLVERAM O PLANEJAMENTO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DESCOLONIZADORA

As práticas de planejamento que denominamos descolonizadora reconhecem que nas comunidades ribeirinhas existem manifestações culturais e epistemológicas próprias; são práticas que procuram dar visibilidade a essas manifestações, além do reconhecimento, valorizam os saberes locais, e os incluem nas aulas por meio de ações pedagógicas planejadas.

Descolonizar não significa, de acordo com Walsh, Schiwy e Castro-Gómez (2002, p. 14), se desfazer “das ferramentas conceituais das ciências nem tampouco das hermenêuticas críticas da sociedade, mas repensar sua utilidade ou seus efeitos sobre as relações coloniais, perguntando até que ponto perpetuam (involuntariamente, talvez) a lógica vigente”. Nessa perspectiva, Santos e Meneses (2010, p. 12) afirmam que descolonizar requer “intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, e que valorizam os saberes que resistiram com êxito [...] às condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos”. A proposta de um diálogo horizontal foi evidenciado na fala de alguns professores em relação ao planejamento, por meio da inclusão, nas aulas, do saber popular dos educandos da ilha do Açaí.

No planejamento, além dos conteúdos da SEMED, procuro inclui o conhecimento aqui da comunidade. Nas aulas de Artes incluo a arte da comunidade como a tecelagem, o artesanato, a marcenaria e as manifestações religiosas (Prof. Maria).

No ato de planejar o que irei trabalhar durante a semana, pego a lista dos conteúdos, verifico o que dá pra relacionar com a realidade dos alunos, vejo os problemas que estamos vivenciando e de que maneira esses conteúdos podem nos ajudar a entendê-los. Às vezes, esses conteúdos não servem, aí, o jeito é extrair dos próprios alunos a partir dos seus saberes (Prof. Ana).

O planejamento, de acordo com a fala dos professores, parte das necessidades dos alunos, do que eles precisam no cotidiano em termos de conhecimentos, daí a valorização tanto do conhecimento escolar quanto dos seus saberes locais. Esses alunos participam diretamente das atividades produtivas, seja com os pais ou outros membros da família, desde a coleta do açaí, bem como na venda do produto em Macapá. Participam também da pesca do peixe e camarão e na caça de animais silvestres, ou seja, estão envolvidos diretamente na extração e comercialização dos produtos da mata e dos rios.

Ao incluir no planejamento o saber popular o professor reconhece esses saberes como parte do universo sociocultural dos educandos e sua importância para aprendizagem significativa e contextualizada, além de criar espaços para que os educandos possam ensiná-los e aprendê-los por meio da troca de experiências entre si, pois são “saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 2009, p. 30). Ao discutir com os alunos as questões sociais, políticas, culturais e econômicas nas quais esses saberes, juntamente com o conhecimento escolar estão inseridos, o educador está contribuindo para a leitura crítica do mundo.

A fala do Prof. Moisés, “vejo os problemas que estamos vivenciando e de que maneira esses conteúdos podem nos ajudar a entendê-los”, retrata a importância do conhecimento no sentido de intervir no mundo real, ou seja, na sua utilidade, a que nem sempre o conhecimento escolar consegue responder. Daí, o reconhecimento de outras intervenções no real possíveis por outras formas de conhecimento e por uma “necessária reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam” (SANTOS, 2010, p. 60). Um dos exemplos é o manejo do açaí realizado para preservar a espécie, assim como os animais silvestres e a proibição de fazer roça para evitar a derrubada de açazeiros e a queimada da mata nativa. Esses são saberes que preservam a biodiversidade da floresta Amazônica e, ao mesmo tempo, garantem a sobrevivência dos ribeirinhos na Ilha do Açaí.

4 METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A metodologia consiste no estudo dos métodos, ou seja, dos caminhos e ações que serão adotados para alcançar os objetivos, finalidades ou metas. Na educação, as metodologias abarcam os métodos, procedimentos e técnicas de ensino, selecionados pelo professor, com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, os métodos, segundo Martins (2008), estão imbricados por concepções pedagógicas que balizam as práticas docentes que poderão estar embasadas na reprodução do conhecimento, no qual o professor é visto como o dono da verdade, o único detentor do saber que tem como

missão ensinar aos alunos, o conhecimento dogmático, que, de forma passiva, assimila-os numa relação verticalizada. A realidade social é idealizada como imutável e estática, assim a educação tem como finalidade adequar o indivíduo a esta sociedade sem questioná-la.

As concepções pedagógicas que balizam as práticas docentes também podem estar embasadas em um método dialógico, no qual o conhecimento é problematizado a partir dos saberes dos alunos e relacionados com a sua realidade histórica, cultural, econômica e política. Desta maneira, a educação problematiza a sociedade e desmistifica as relações de poder e dominação.

4.1 PROFESSORES QUE DESENVOLVERAM PRÁTICAS COLONIZADORAS

As práticas metodológicas colonizadoras foram à concretização do planejamento baseado nesta mesma perspectiva. Assim, as metodologias desenvolvidas pelos professores consistiram em um conjunto padronizado de procedimentos destinados a transmissão do conhecimento escolar. É o que Freire (2014, p. 79) denomina de pedagogia bancária, baseada na

[...] narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos.

O autoritarismo de quem detém o conhecimento define o que os educandos devem fazer e responder, eles não são instigados a pensar porque as respostas já estão pré-determinadas; o professor é o narrador do conhecimento escolar, não é permitido realizar críticas, assim como não se deve questionar e nem duvidar do que é narrado. A educação, nesse prisma, “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2014, p. 81).

Por meio das entrevistas e observações da prática docente, destacamos as práticas metodológicas que consideramos colonizadoras. Estas práticas estão intimamente relacionadas com a organização do espaço da sala de aula que tem no quadro (branco ou verde) a sua referência. A organização da classe é feita de acordo com o ano em que se encontram os alunos:

Organizo a turma por ano, coloco os alunos do pré-escolar na frente porque são menores, então eles não empatam a visão do quadro para os do 1º ano que sentam atrás, pois são crianças maiores, os do 2º ano sentam do outro lado do quadro (Prof. Fabiola).

Aqui na sala tem dois quadros, então eu divido a turma de acordo com os quadros. O maior quadro eu reparto ao meio, aí fica um lado para o 1º, 2º e outro para o 3º ano e o quadro menor eu divido também ao meio, sendo uma parte para o 4º e a outra para o 5º ano (Prof. Antônio).

O paradigma da seriação, portanto, é a base da organização dos alunos e o quadro corresponde ao espaço que eles ocuparão na sala de aula. Em termos metodológicos, o que prevalece é o método expositivo por meio da técnica da exposição oral dos conteúdos. Nesse processo, os alunos são meros espectadores, receptores do conhecimento de acordo com as disciplinas que compõem a matriz curricular. Os passos das aulas são: o professor copia o assunto no quadro; após todos os alunos copiarem o conteúdo, ele apaga o quadro para copiar os exercícios para verificação da aprendizagem. Após os alunos terem copiado o conteúdo e o exercício, o professor explica o conteúdo e como o exercício deverá ser realizado.

Copio os conteúdos no quadro, passo o exercício, quando eles terminam de copiar, explico o assunto e tiro dúvidas sobre as questões do exercício. Os que terminam logo o trabalho, peço pra ajudar os que estão com dificuldades, trabalho com o pré-escolar e os cinco anos do ensino fundamental. Os melhores alunos me ajudam com os outros (Prof. João).

A organização do espaço da sala de aula inviabiliza o diálogo, pois o professor monopoliza a palavra, não abrindo espaço para que os alunos possam ter o direito de exercê-lo. Nesse sentido, para Freire (2014, p. 81), não é possível o diálogo “entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso, primeiro, que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue”.

Pela aula expositiva é imposto o saber hegemônico como verdade absoluta e a única maneira de compreender e explicar o mundo. Não há o diálogo entre os saberes, porque não interessa para o professor os saberes que os alunos trazem do seu meio sociocultural, o que importa são os conteúdos transmitidos mecanicamente, divididos em disciplinas específicas para cada campo do conhecimento, e esses, por sua vez, são subdivididos nos cinco anos do ensino fundamental, assim fica evidente a colonialidade do saber. Esta forma de organização é exclusivamente temporal, pois fica estabelecido que determinados conteúdos devam ser aprendidos, indistintamente, por todos os alunos em um tempo predeterminado.

A organização dos alunos por ano impossibilita a interação com os colegas dos outros anos; apesar de ser uma turma multisseriada, na prática, são três, quatro ou cinco turmas dividindo o mesmo espaço. O conteúdo é o eixo desta divisão, e transmitido de forma alienada, descontextualizada das atividades produtivas, sociais e culturais dos educandos. Dessa maneira, o mundo, que é um arco-íris policromático (SANTOS, 2008) repleto de uma diversidade cognitiva, é reduzido à epistemologia hegemônica sustentada pela razão indolente. A negação da complexidade da ação educativa e da aprendizagem caracteriza esta visão racionalista de educação na qual o único conhecimento válido é o que passa pelos rigores do método científico e atende aos interesses dominantes.

4.2 PROFESSORES QUE DESENVOLVERAM PRÁTICAS DESCOLONIZADORAS

Segundo Santos (2008), as ações descolonizadoras estão fundamentadas nas práticas e discursos que objetivam mostrar as visões do colonizado sobre as narrativas escritas pelo colonizador, desta maneira, essas narrativas são paulatinamente desconstruídas pelos colonizados. O processo de desconstrução dar-se-ia pela sociologia das ausências, por meio da qual tornamos presente o que está ausente. Na pesquisa de campo, observamos algumas práticas que consideramos descolonizadoras, nas quais, por meio de metodologias dialógicas, educador e educandos problematizaram o contexto no qual vivem.

Iniciamos com a narrativa de uma aula de Artes do Prof. João que trabalha com alunos do pré-escolar, 1º e 2º ano, na qual discutiram e vivenciaram o conteúdo “os elementos plásticos visuais: cores, formas e linhas”

Professor: a aula de Arte hoje vai ser sobre tecelagem, e o seu José está aqui na sala pra nos ensinar algumas técnicas que ele utiliza para tecer o matapi.

Nesse momento, um dos alunos faz uma pergunta.

Aluno: mas o seu José é o avô do Manoel, o que ele tem pra ensinar pra gente aqui na escola?

Professor: O seu José já trabalha há muitos anos fazendo matapi⁵ então ele tem muito a nos ensinar, quase todos aqui na sala devem ter algum utensílio nas suas casas feito por ele.

José: obrigado, professor, pela oportunidade de poder dividir com o senhor e com essas crianças, que vi nascer aqui na vila, o que eu sei sobre o matapi.

Nesse momento, o professor pede para que os alunos levantem de suas cadeiras, deem as mãos para formar um círculo, seu José fica no meio do círculo, todos sentados e uma aluna faz uma pergunta.

Aluna: mas antes de começar a gente precisa desenhar como vai ser o matapi né?

José: bem eu não desenho, porque já tenho na cabeça como vai ser e como vou fazer, são muitos anos tecendo matapi. Mas se vocês quiserem desenhar.

Professor: vamos primeiro prestar atenção para aprender a fazer o matapi, depois quem quiser desenha como vai fazer, quem quiser anotar também pode ficar à vontade.

O professor dá a palavra ao seu José, que pega as talas de jupati, o cipó titica, a faca e começa explicar aos alunos como retirar a tala para fazer o matapi.

José: a gente tira a tala, raspa direitinho com a faca e coloca pra secar, tem que tá bem seca pra não empenar depois. Quando tiver bem seca, a gente começa a tecer, tem que cortar as talas de acordo com o tamanho do matapi, depois a gente amarra as talas com o cipó titica e vai tecendo tala por tala.

E vai demonstrando como tecer as talas e dando formato ao matapi.

José: a boca do matapi a gente deixa por último, depois que você tecer o corpo do matapi aí a gente tece a boca fora do corpo, depois agente junta os dois e amarra com o cipó.

Ele vai demonstrando passo a passo as formas de tecer até chegar ao matapi pronto.

Professor: agora é a vez de vocês tecerem o matapi. Formem grupos com os colegas, peguem o material e cada grupo vai tecer um matapi. E o seu José vai acompanhar e tirar as dúvidas de vocês.

E os alunos formaram grupo com colegas de outros anos.

⁵ Instrumento feito de talas retiradas do buriti que consiste em uma palmeira encontrada na floresta Amazônica. O matapi é utilizado para pescar o camarão.

No final da aula, todos os grupos apresentaram o matapi que confeccionaram e as dificuldades que encontraram para fazê-lo. Durante cada apresentação, o professor foi destacando os elementos plásticos visuais: cores, formas, linhas dentre outros que fizeram parte da obra construída. Para finalizar a aula, o professor agradeceu ao seu José por ter ensinado os alunos e a ele também como tecer o matapi.

A valorização do saber popular por meio da tecelagem do matapi, instrumento fundamental para a captura do camarão, foi o cerne da aula. O diálogo entre o conhecimento popular e o escolar ocorreu de forma horizontal. O professor, a partir do matapi confeccionado pelos alunos sobre a orientação do seu José, abordou o conteúdo “os elementos plásticos visuais: cores, formas, linhas dentre outros”, tendo como objeto de análise a arte de um artesão da comunidade. Ao mesmo tempo, houve o reconhecimento do saber local e da pessoa portadora desse saber que atuou como mediador através da socialização junto aos alunos, que precisam deste saber para garantir sua permanência e sobrevivência na ilha do Açaí, pois o matapi é uma das ferramentas utilizadas nas atividades produtivas.

Outro ponto importante a ser destacado foi a organização do espaço da sala de aula; os alunos não foram organizados por ano, tiveram a liberdade na escolha dos colegas para formar os grupos. Nesse momento prevaleceu a turma unida para juntos encararem um desafio que consistia em tecer um matapi.

O professor não foi o transmissor de conhecimentos nem o centro das atenções, ao contrário, foi um aprendiz, que junto com os seus alunos aprendeu a tecer o matapi, ensinado por um membro da comunidade ribeirinha que detinha esse saber, o que prova que não há saber maior ou menor, o que existe são saberes diferentes (FREIRE, 2014). E a arte enquanto expressão da vida, esteve nessa aula, associada ao processo de criação e a construção do conhecimento se efetivou na relação entre o estético e o artístico, materializada nas representações artísticas locais. Como afirma Freire (2014, p. 39):

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Liberdade para abrir espaço, em sua prática enquanto educador, para o saber popular que, dentro deste contexto, é o mais importante para os sujeitos envolvidos na práxis educativa. Na ecologia de saberes, Santos (2008) fala do critério de utilidade do saber como fator de preponderância. Neste caso, a hierarquia entre eles dá-se pelo critério de intervenção no mundo. Quem sabe tecer o matapi é o seu José, este conhecimento não está no livro didático e nem o professor é conhecedor deste saber. Os alunos precisam se apropriar desse saber enquanto sujeitos ribeirinhos, pois a pesca do camarão é uma das formas de

subsistência, ao mesmo tempo, sentem-se valorizados enquanto sujeitos possuidores de um saber considerado importante pela escola.

5 CONCLUSÃO

Na pesquisa, identificamos que o saber popular dialoga com o conhecimento escolar na prática pedagógica dos professores, de forma vertical e também horizontal, com a predominância das práticas verticalizadas. O diálogo, numa perspectiva verticalizada a qual denominamos de colonizadora, nega os saberes locais, ou seja, o saber popular dos educandos ribeirinhos, e impõe o conhecimento escolar como a única visão de mundo e de ciência, o que representa a colonialidade do saber, de acordo com Mignolo (2010). É a geopolítica do conhecimento que não reconhece esses saberes por emergirem dos sujeitos que historicamente foram excluídos e marginalizados.

É no planejamento que a geopolítica do conhecimento e a monocultura da escala dominante se materializam, por meio da definição dos conteúdos que farão parte do currículo nas diversas disciplinas que compõem a educação básica. Nele, o contexto no qual vivem e sobrevivem os educandos não são levados em consideração.

Na metodologia de ensino e aprendizagem, o diálogo é verticalizado, somente o professor tem o direito de pronunciar a palavra, aos alunos é negado esse direito porque não interessa os saberes que eles trazem do seu meio sociocultural. Para esta visão racionalista de educação, o único conhecimento válido é o que passa pelos rigores do método científico e atende aos interesses dominantes.

Portanto, a pesquisa mostrou que, por intermédio de metodologias colonizadoras, o conhecimento escolar, tendo como suporte o livro didático, foi imposto como única maneira de ler e explicar o mundo baseado na ciência, colonizando as mentes e menosprezando outras racionalidades e razões invisibilizadas e, dessa forma, construindo subjetividades, identidades, imaginários sociais, sentimentos, atitudes e visões de mundo para acatar as propensões hegemônicas.

Apesar dos professores atuarem dentro de uma estrutura de dominação, seja ela política, econômica, cultural e epistemológica; houve momentos na ação docente, em que foram desenvolvidas práticas nas quais o diálogo ocorreu de forma horizontal, que denominamos de descolonizadoras. Nelas, houve o reconhecimento das manifestações culturais e epistemológicas das comunidades ribeirinhas da ilha do Açaí.

Práticas nas quais os saberes locais foram visibilizados, valorizados e reconhecidos como conhecimento que norteia a vida dos ribeirinhos nas atividades sociais, religiosas, culturais e produtivas. Nela, o planejamento partiu das necessidades dos educandos em termos de conhecimentos para enfrentar os desafios do cotidiano, daí a valorização tanto do conhecimento escolar quanto dos saberes locais.

REFERÊNCIAS

APPLE, W. Michael. **Ideologia e currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 12. ed. Lisboa: Edições 7, 2004.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

CANAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, Pura Lucia. **Didática**. Curitiba: Ibpex, 2008.

MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: A opção decolonial e o significado de identidade em política**. Tradução de Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras UFF – Dossiê: Literatura, Língua e Identidade, nº. 34, p. 287 – 324, 2010.

_____. **Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

SANTOS, Wildson Luiz. **Livro Didático de Ciências: Fonte de informação ou apostila de exercícios**. In: Contexto e Educação: Ano 21. Julho/dezembro, Ijuí: Editora Unijuí. 2006.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, Catherine; SCHIWY, Freya; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Indisciplinar as ciências sociais**. Quito: Universidade Sandina Simon Bolivar/AbyaYala, 2002.

PROJETO ZOLÓGICO: LEITURA E ESCRITA PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Michele Saionara Aparecida Lopes de Lima Rocha¹

Lígia Maria Sciarra Bissoli²

Robinson Luiz Franco da Rocha³

Ilustração 1 – Desenho criado por um dos alunos participantes do projeto: “O zoológico”



Fonte: Arquivo escolar.

INTRODUÇÃO

Atualmente, existe uma conformidade de opiniões entre estudiosos e pesquisadores que se debruçam sobre a questão da aprendizagem sobre a necessidade de se adequar práticas já ultrapassadas, tradicionais, à nova realidade que se delineia, fruto das transformações ocorridas na sociedade e no contexto educacional. Os profissionais que trabalham com a educação infantil percebem essas mudanças, por exemplo, ao se depararem com uma clientela atual de crianças muito mais curiosas, imersas em um mundo marcado pela velocidade das transformações tecnológicas, sociais e econômicas.

¹ Doutoranda em Educação – Unesp/Rio Claro, Professora Bolsista – Unesp Rio Claro, Professora PEB1 na Prefeitura Municipal de Rio Claro.

² Doutoranda em Educação – Unesp/Rio Claro, Diretora Escolar na Prefeitura Municipal de Rio Claro.

³ Doutorando em Educação – Unicamp/Campinas, Professor de Educação Física, Tutor no Centro Integrado Claretiano/Rio Claro.

Tal cenário compõe um quadro que subliminarmente exige um maior dinamismo no ensino e uma nova postura por parte do professor. Igualmente importante, o direito à educação de qualidade para essa etapa escolar, materializado em diretrizes e normas, evidenciado pelo reconhecimento da educação infantil como etapa inicial da Educação Básica, tem dado ênfase na educação infantil à compreensão do aluno como sujeito cognoscente, o qual age e interage com o meio e com os objetos de conhecimento.

A ação de promover a participação ativa do aluno no processo de sua descoberta do mundo consiste em oportunizar situações em que as crianças vivenciem experiências significativas por meio de atos de fala, leitura e escrita, expressão corporal e musical. Situações nas quais a prática viva dessas linguagens seja plena de conteúdo e de sentido, o que exige a participação da criança em atividades nas quais ela possa gerenciar o trabalho em sala de aula, mediante a resolução de conflitos de seu cotidiano.

Tais situações, desde que significativas, geram o que Charlot (2005, p. 54) chama de “mobilização” do sujeito aprendiz, pois remete à ideia de movimentação interna deste sujeito que deseja investir-se intelectualmente. Considerando tal afirmação, torna-se razoável considerar que só é possível ensinar aquilo que o aluno aceita aprender, o que lhe mobiliza internamente. Sendo assim, o professor “não produz o saber no aluno”, mas “realiza alguma coisa para que o próprio aluno faça o que é essencial” (CHARLOT, 2005, p. 76).

Desde muito cedo, as crianças passam por um rico processo de percepção do espaço e do meio social em que vivem, na tentativa de compreendê-lo. Concepções como a de Freire (1982, p.20), segundo a qual “a leitura de mundo precede a da palavra”, ampliam a visão do que seja a alfabetização e a função a ela atribuída, defendendo que a mesma não se restringe apenas ao domínio do alfabeto, pois lhe cabe a tarefa de formar um novo tipo de leitor: o leitor de mundo. A afirmação do autor aplica-se perfeitamente aos dias atuais, quando os indivíduos realizam diversas leituras cotidianamente, não somente de textos escritos, mas também de formas, sons, gestos e expressões.

Algumas indagações podem ser feitas a partir do discutido: por que se mantém a ideia de que determinados textos não devem, na maioria das vezes, serem apresentados às crianças pequenas na escola? Qual o motivo de subestimá-las, adiando frequentemente as atividades de leitura e escrita para o ciclo de ensino fundamental? Se já existe a curiosidade, como o professor pode estimular ainda mais as crianças na busca desse conhecimento? Por que, a despeito do discurso apregoado em muitas escolas sobre a importância, desde a fase de educação infantil, da apresentação de diferentes materiais portadores de texto, o que ocorre na realidade é a predominância de textos “acartilhados” e sem sentido com o objeto de leitura nas escolas, os quais, não raras vezes, recorrem à construção de situações irreais?

No intuito de responder às indagações acima descritas, estudos de Jolibert (1994, 2005), Vygotsky (1991), Micotti (1999), Ferreiro e Teberosky (2002), Freire (1983), Sole (1991), os quais versam sobre a questão da alfabetização em sentido mais amplo, tendo como ponto de partida a leitura de mundo, o resgate

da função social da escrita e o acolhimento da criança em situações que envolvam o ler e o escrever, alicerçam a hipótese de que o processo de alfabetização inicia-se bem antes da criança adentrar à escola. Constituindo-se em algo dinâmico, desde pequena a criança se encontra imersa em textos das mais variadas modalidades e, quanto mais atos de leitura e escrita tiver oportunidade de entrar em contato, mais informações tiver sobre o valor social da língua escrita, mais elementos terá para construir hipóteses sobre o mundo em que vive.

A leitura dos trabalhos desses autores tem permitido verificar como os alunos, em seu cotidiano e desde muito cedo, levantam hipóteses sobre os diferentes portadores de textos que encontram em circulação no ambiente escolar (e fora dele) e possuem enorme interesse em participar de situações de leitura e escrita semelhantes aos adultos, mesmo não lendo e escrevendo convencionalmente.

Tais obras, também, remetem à necessidade de propiciar situações de acolhimento, interação e participação da criança no gerenciamento de sua vida na escola, iniciando esse aprendizado pelas atividades que realizam dentro de sala de aula, o que permite refletir sobre quão significativas elas são? Para quem? Para pais e professores? Qual o sentido para a criança? Nesse contexto, uma das estratégias de interação é a inserção da Pedagogia por Projetos na prática cotidiana. Proposta que se constitui em recurso de inovação didática e que permite à criança conhecer a escrita e sua função social de uma forma significativa e atraente.

Segundo Girotto (2005), ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um “aprendiz” do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que, nesse processo, está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto do conhecimento cultural e se formando como sujeito cultural. (GIROTTI, 2003, pg. 88)

O termo projeto tem sido muito utilizado nas escolas. Falar em projeto pedagógico já se tornou moda há algum tempo. Mas, afinal, o que é um projeto no contexto da Pedagogia por Projetos? A expressão Pedagogia de Projetos pertence ao conjunto de elaborações teóricas oriundas de estudos realizados por Josette Jolibert e seus colaboradores. O termo projeto refere-se a projetos de vida, relacionados a situações reais, nas quais a escrita e a leitura sejam desenvolvidas para a resolução de problemas do cotidiano da classe (como, por exemplo, convidar amigos da outra classe para eventos, assinar cartões de aniversário ou de restabelecimento), da organização do tempo e espaço (quadros de rotina, combinados e regras) e da divulgação de informações de interesse geral (bilhetes dados aos pais, listas), além de situações que emergem de temas discutidos em sala de aula (finais alternativos para histórias, histórias coletivas, etc.).

De acordo com a autora, (JOLIBERT, 1994a; 1994b), o aprendizado acontece mediante a participação da criança. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em

uma experiência educativa na qual o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas.

Com base nesse entendimento, o presente texto visa apresentar uma experiência educativa na educação infantil desenvolvida a partir dos pressupostos teóricos da Pedagogia por Projetos proposta por Jolibert (2006). A experiência educativa em questão foi promovida em uma escola da rede municipal de Rio Claro, estado de São Paulo, Brasil, com uma turma de período integral, envolvendo crianças que tinham à época entre 5 e 6 anos de idade.

Para além dos muros da escola: uma experiência educativa respaldada na Pedagogia por Projetos

Durante uma atividade com a leitura de fábulas, uma professora do período vespertino de uma escola de educação infantil da rede de ensino do município de Rio Claro/SP, uma das autoras, percebeu que a maioria das crianças não havia compreendido a moral da história com que estava trabalhando por conta de os alunos não conhecerem os animais presentes na fábula lida.

Em vista disso, fez-se uma roda da conversa e os alunos relataram como gostariam de ir visitar um zoológico para poderem ver de perto como eram aqueles animais que apareciam descritos no livro trabalhado. Como Rio Claro não possui um zoológico, para a ida à um local em que as crianças pudessem ter esse contato com os animais mais de perto, em uma cidade vizinha, foram realizadas algumas ações e reflexões em conjunto com o grupo de alunos para se chegar à finalidade que queriam. Iniciou-se a partir deste momento um projeto com uma temática proposta pelas crianças, o que, segundo Jolibert (2009), é o diferencial de uma estratégia educativa global que demanda sentido à aprendizagem.

Segundo a organização adotada para o presente texto, antes de passar de forma mais explícita à exposição das etapas realizadas no projeto “Zoológico: leitura e escrita para além dos muros da escola”, serão tratados alguns dos pressupostos que fundamentaram sua elaboração e desenvolvimento.

As atividades de leitura e escrita no projeto desenvolvido

Como afirma Ferreiro (2002), ao longo de seu desenvolvimento, a criança não é “convidada” a ler, ela simplesmente vai, ao longo da vida, mantendo contato e observando o mundo dito “letrado”, tentando atribuir sentido aos textos que vê, e isto ocorre desde cedo. Quanto mais se torna curiosa, mais quer saber por que o pai lê com tanto interesse o jornal, o que está escrito no livro de histórias ao lado da figura da bruxa, qual o conteúdo do bilhete que levou para casa, etc. Essa perspicácia faz a criança perceber o poder e a autonomia que o aprendizado da leitura e da escrita propicia. Enfatizar o caráter libertador da alfabetização significa

reconhecer que a leitura e a escrita constituem-se em instrumentos necessários ao convívio social, pois não existe área na qual não sejam requisitadas.

E não é apenas do conhecimento sobre a função da leitura e da escrita que a criança vai usufruir. Considerando todo o processo de desenvolvimento de um projeto, ou seja, suas etapas, torna-se pertinente salientar que a aprendizagem de conteúdos é apresentada de forma lúdica e prazerosa. Conhecimentos de história, literatura, poesia, matemática, culinária e outros se entrelaçam, podendo-se dizer que em cada projeto, o verdadeiro sentido do termo “interdisciplinaridade” é vivenciado.

O surgimento de um tema significativo

O tema pode surgir pelos próprios alunos, pode ser sugerido pelo docente ou mesmo em conjunto a partir de alguma problemática vivida pelo grupo. Existe o equívoco de se achar que qualquer situação pode ser transformada em tema, e de que o tema não deve ser sugerido pelo docente, pois caracterizaria imposição. Contudo, o conteúdo do tema ou de quem ele partiu é o que menos importa: o que é importante salientar nesse impasse é a relevância do tratamento dado a ele, ou seja, o problema a resolver deve ter um caráter real para os alunos.

De igual modo, o aluno deve participar ativamente de sua solução. Não se trata de mera reprodução de conteúdos prontos. O que se faz necessário, é garantir que o problema a se resolver a partir do tema passe a ser incumbência de todos, pois somente assim haverá cooperação na execução de etapas que promoverão a sua solução. O aluno deve participar desde o início no processo. Em roda, o docente pode discutir com as crianças sobre o que se quer atingir e solicitar delas estratégias, além de recrutar responsáveis pela organização das atividades.

Ao chegar ao final do projeto, este deve ser rememorado com todos, a fim de que haja reflexão sobre o resultado. É importante que o cartaz com o arcabouço do projeto fique exposto na classe, para que as etapas possam ser retomadas ao seu término. Se não existe a discussão e o fechamento do projeto, este fica destituído de sentido. Portanto, é necessário garantir a participação da criança no início, no meio e ao seu final.

O envolvimento de todos

Um projeto envolve etapas, as quais devem ser obedecidas para que ele possa ser eficaz. Cada etapa possui um responsável. E uma característica marcante de um projeto é sua capacidade de envolver todos os alunos. A criança que ainda não se sente segura para escrever, pode ilustrar um poema, ou um cartaz, por exemplo. Aos mais tímidos podem ser reservadas tarefas nas quais não se sintam constrangidos, como organizar materiais para determinada atividade, escolher poemas para um sarau, preocupar-se com a

decoreção da classe para um evento, ilustração e entrega de convites, divulgação do evento às outras classes, etc. Uma questão que não se pode perder de vista é o envolvimento de todos nas atividades em que a leitura e a escrita sejam utilizadas.

A observação dos colegas, na busca pela apreensão de sentido, o auxílio dos amigos, o contato com o texto e suas características, tudo isso será determinante para a sua aprendizagem. Além disso, ao participar da elaboração de uma atividade, a criança se sente parte do processo, incluída no projeto, colaborando de forma positiva para a sua realização, uma vez que a sua participação foi significativa e não “fictícia”, as leituras foram realizadas sem o “be-a-bá”, e o sentido dos textos utilizados foi atingido.

Agindo como leitores, as crianças passam a interessar-se pelo conteúdo dos textos que exploram, procurando atribuir sentido a eles, colocando em jogo tudo o que sabem nesse processo. Agindo como escritores, passam a desenvolver a responsabilidade pelo que escrevem, opinando, pedindo que leiam o que foi elaborado coletivamente. A professora passa a ser escriba de um texto cujo teor foi construído com a classe, e isso representa, além de uma mudança expressiva na relação professor/aluno, também o reconhecimento pelo trabalho do aluno, que passa a ter voz ativa, mesmo não lendo ou escrevendo convencionalmente. A criança que aponta o cartaz e “lê” para os pais a sua ideia central, está realizando uma leitura no sentido amplo da palavra, que é atribuir significado a um texto sem passar pela decodificação. A criança que entrega um bilhete aos pais e sabe do que ele trata, está tendo seu direito à informação reconhecida. E este direito deve ser apresentado desde cedo.

Como fica o currículo e o conteúdo

O projeto, se bem articulado e integrado ao dia a dia, revela-se um excelente recurso para o ensino dos conteúdos sistematizados que devem ser cumpridos pelo professor. Há um equívoco na afirmação de que “se eu trabalhar somente com projetos, o conteúdo que deve ser aprendido não é dado”, pois, uma vez integrado, o projeto será um meio para se aprender e apropriar do conteúdo. A gramática é apresentada à criança de forma natural, uma vez que as ferramentas que ela irá utilizar para se apropriar desse conhecimento serão seus conhecimentos prévios, as situações e vivências cotidianas e também as cartas, cartazes e materiais da sala de aula, além da imprescindível mediação do professor.

Contudo, convém ressaltar que o trabalho com projetos deve permitir que o professor possa criar momentos de sistematização dos conceitos, estratégias e procedimentos, ou seja, é um equívoco pensar que não há lugar para o conhecimento sistematizado. Cabe apenas ao professor organizar sua rotina de modo a acrescentar esses momentos no dia a dia.

O papel do professor

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a informação do professor deve se constituir numa linguagem que oriente a exploração pelo aluno. Assim, o professor deve utilizar-se de denominações convencionais para identificar o tipo de texto (se é um livro, uma receita, um cartaz), o tipo de suporte (papel, cartolina), algumas denominações comuns (título, data), a presença de desenhos ou fotos, para que a criança se familiarize com os termos ao explorar o material. A função dessas informações é auxiliá-la no conhecimento dos procedimentos de participação em situações significativas e convencionais de escrita.

Deve-se familiarizar a criança não só com objetos que dão suporte ao escrito, mas também com todos os detalhes distributivos de tais caracteres nas palavras gráficas. Isso somente é alcançado mediante o acesso aos materiais portadores de texto existentes na sociedade.

Essas proposições vão contra a ideia equivocada a respeito do trabalho com textos na sala de aula, segundo a qual a criança sozinha vai construir o sentido aos textos (espontaneísmo). O professor possui o papel de mediador, auxiliador na descoberta. Cabe a ele sistematizar informações e reforçá-las, para que a criança se aperfeiçoe e melhore cada vez mais, o que confirma as afirmações de Ferreiro e Teberosky (1985), de que o professor deve incitar as crianças, estimulá-las e motivá-las a explorar e produzir textos, ainda que não da forma convencional.

Essa mediação consiste em denominar o nome das letras, o nome “linha”, as palavras “escrever”, ler”, “letra”, “número”. As crianças vão aprender que os objetos criados pelo ato de escrever têm nomes (o “ba”, o “a”). Verbalizando-os, a criança tornará mais fácil a relação entre o desenho e alguma unidade da palavra oral (a sílaba, como no “ba” de baleia, por exemplo).

O projeto “Zoológico: leitura e escrita para além dos muros da escola”

Num primeiro momento, diante da dificuldade demonstrada pelos alunos da turma em compreenderem a moral trazida por uma fábula que estava sendo desenvolvida, a professora da sala passou a inquirir os alunos sobre o que haviam entendido da história contada. A partir das falas dos alunos pôde-se perceber que a dificuldade se encontrava no fato de os alunos não conhecerem bem os animais presentes na fábula, o que não os permitia significar a história a partir das características atribuídas aos animais que foram exploradas pela história. Daí é que surgiu a proposta de eles verem “mais de perto” aqueles animais. Por isso, a ideia de realizarem um passeio ao zoológico surgiu, sendo o ponto de partida para o projeto aqui exposto.

A ação inicial do referido projeto foi a de pensar juntamente com os alunos em um transporte para ir ao Zoológico, na cidade vizinha de Americana. Foi decidido pelo grupo que seria preciso um ônibus para que todos pudessem ir. Ficou acordado também que seria necessário escrever uma carta, tendo a professora

assumido o papel como escriba, destinada ao prefeito solicitando a disponibilidade do transporte. Após várias conversas, chegou-se ao consenso do que seria escrito na carta. Até mesmo a confecção do envelope da carta foi feita com a participação de todos.

Ilustração 2 – Reprodução da carta enviada ao senhor prefeito

RIO CLARO, 11 DE AGOSTO DE 2017.

SENHOR PREFEITO:

NÓS, ALUNOS DO INFANTIL 2, ESTÁVAMOS ESTUDANDO SOBRE AS FÁBULAS DO MONTEIRO LOBATO E ALGUMAS HISTÓRIAS TINHAM BICHOS QUE NÃO CONHECEMOS.

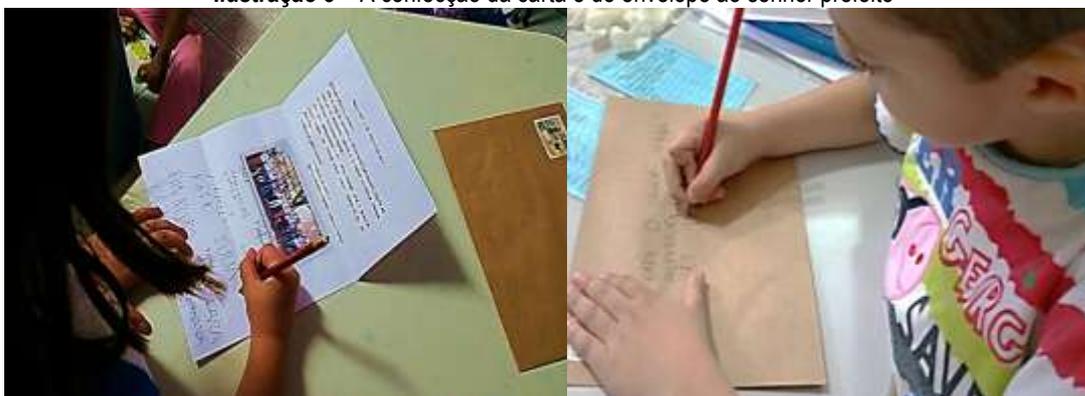
POR ISSO ESCRREVEMOS ESSA CARTA PEDINDO QUE O SENHOR ACEITE PAGAR UM ÔNIBUS PARA IRMOS CONHECÊ-LOS NO ZOOLOGICO.

FICAREMOS AGRADECIDOS!

TURMA DO INFANTIL 2

Fonte: Próprios autores.

Ilustração 3 – A confecção da carta e do envelope ao senhor prefeito



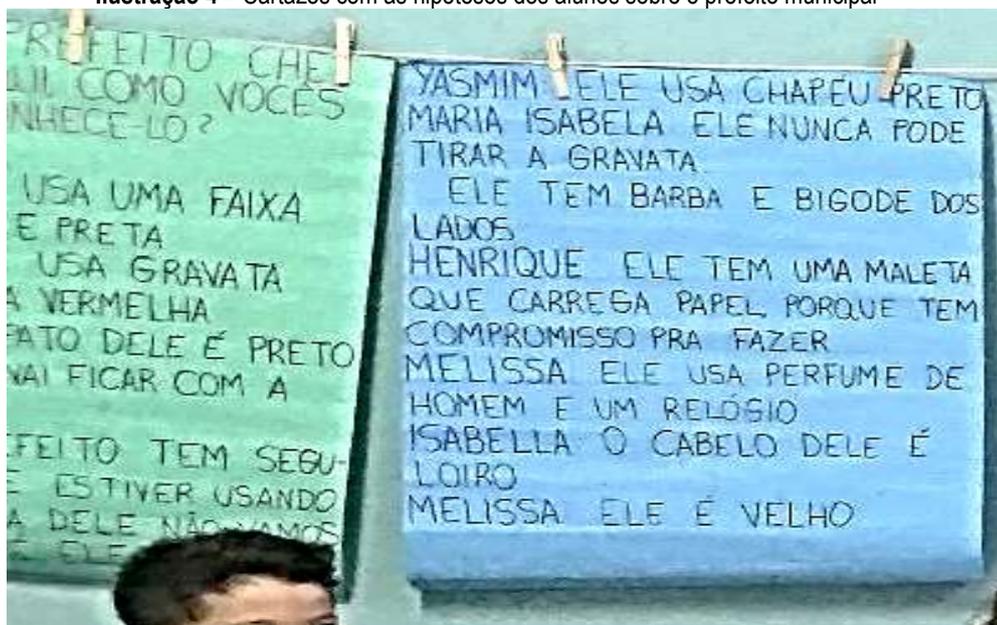
Fonte: Arquivo escolar.

Carta e envelope prontos, a própria direção da escola comprometeu-se em fazer a entrega da correspondência ao Secretário de Educação que, por sua vez, fez a entrega ao prefeito do município. Como resposta, os alunos receberam a informação de que o prefeito em pessoa estaria indo pessoalmente à escola para responder a solicitação feita. O que causou trouxe grande animação aos alunos.

Aproveitando o clima de euforia causada pela expectativa da visita do prefeito municipal, a professora do período da manhã desenvolveu com uma investigação das hipóteses dos alunos acerca de como era o

prefeito de sua cidade. Características e curiosidades sobre o prefeito eram levantadas pela professora junto aos alunos para depois serem registradas em cartazes que ficaram expostos em um varal de textos na própria sala de aula. Surgiram também vários questionamentos, os quais foram reunidos pela professora em um roteiro de questões para a realização de uma entrevista com o prefeito municipal conduzida pelas próprias crianças.

Ilustração 4 – Cartazes com as hipóteses dos alunos sobre o prefeito municipal



Fonte: Arquivo escolar.

Na data e horário combinados, prefeito e secretário de educação foram à escola. Já na sala de aula, ambos se apresentaram e a correspondência enviada pelos alunos foi lida sob o olhar atento de todos. Ao final da leitura, a resposta de que a solicitação de transporte para o passeio ao zoológico seria atendida gerou enorme euforia entre as crianças, que ainda puderam, com entusiasmo, fazer suas perguntas ao prefeito, as quais foram ouvidas e prontamente respondidas.

Ilustração 5 – Visita do senhor prefeito à turma



Fonte: Arquivo escolar.

A visita realizada virou manchete no jornal local, tendo a publicação sido colocada no mural da escola. Um membro da comunidade comprou e levou exemplares para as crianças da sala. O jornal foi, então, trabalhado em aula: as folhas puderam ser manuseadas pelos alunos (alguns nunca haviam tido a oportunidade de ter aquele tipo de contato com essa produção escrita), o texto foi lido pela professora e acompanhado pelas crianças e, claro, a foto de toda a turma publicada foi alvo de inúmeras reações de contentamento por estarem se vendo nas páginas daquela publicação.

Ilustração 6 – A “leitura” do jornal



Fonte: Arquivo escolar.

No tão esperado dia do passeio, diversas questões puderam ser trabalhadas junto às crianças, desde seu início: sobre como o ônibus era confortável; como a paisagem modificava-se no decorrer da viagem na rodovia; quantas placas de trânsito diferentes haviam pelo caminho; etc. Já no zoológico, as crianças puderam contemplar os animais e suas placas de identificação, que eram lidos pela professora.

Com o passeio, as crianças formularam questões sobre os animais o que gerou um novo projeto. Elas aprenderam sobre as características de cada animal e fizeram uma tela com diversas espécies para presentear o prefeito. Essa oportunidade ocorreu no final do ano, na reinauguração da escola em outro local, onde ele esteve presente.

Durante todos os processos do projeto as crianças se envolveram em práticas de leitura e de escrita em situações reais, de maneira que os diferentes escritos apresentaram significados no contexto das crianças, o que tornou as ações pedagógicas relevantes e mesmo ainda não sabendo ler e escrever de maneira convencional as crianças contemplaram as funções sociais que os diferentes textos podem possibilitar o que criou condições favoráveis ao aprendizado.

Considerações finais

O trabalho por projetos requer mudanças na concepção de aprendizagem, mudança na postura do docente e valorização do sujeito que aprende. Hernández (1988) enfatiza que o trabalho por projeto “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola” (p. 49). Partindo dessa perspectiva, não existe um modelo pronto, uma metodologia para o trabalho.

É nessa característica que reside o caráter inovador da proposta: Um projeto implica mudança na medida em que é mais trabalhoso, requer mais envolvimento docente, permitindo que este abra mão do poder absoluto para atuar como parceiro na construção do conhecimento. O produto final pode dar origem a um novo começo, os prazos são flexíveis, e a linearidade não existe. Tudo pode acontecer. Trabalhando com Projetos, o docente precisa empreender a sua mudança.

Referências bibliográficas

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982

GIROTTI, C. G. G. S.. A (re)significação do ensinar-e-aprender: A Pedagogia de Projetos em Contexto. **Núcleos de Ensino**. 1ed.São Paulo: UNESP, 2005, v. 1, p. 87-106.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre, ARTMED,1988.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Tradução de Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Tradução de Walquiria.N.F. Settineri e Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

CARDOSO, B.;TEBEROSKY, A. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas; Petrópolis:Vozes,1993.

CHARLOT, B. **Relações com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto alegre: Artmed, 2005.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

UMA MUDANÇA DE PARADIGMA NA AVALIAÇÃO

Erika Karla Barros da Costa¹
Edivagner Souza dos Santos²
Daniela Silva da Costa³

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo, pesquisar, analisar e investigar as metodologias e estratégias de avaliação utilizadas na Educação Básica. A avaliação da aprendizagem escolar, obedecendo a um modelo de sociedade contemporânea, tem sido utilizada como um instrumento disciplinador e classificatório. Por meio de observações e pesquisa junto aos professores da Educação Básica, verificou-se que a prática avaliativa que ocorre na escola está muito distante das propostas de avaliação diagnóstica, formativa e avaliativa. A atual prática da avaliação escolar tem demonstrado que se dá mais importância a sua função classificatória em detrimento a função diagnóstica. A abordagem de avaliação em seu aspecto tradicional tem sido usada para fins de controle punitivo e social. Partindo deste pressuposto, entende-se que o professor tem papel fundamental de agente principal de mudança no processo de ensino - aprendizagem e avaliação; pois, para tornar-se mediador do processo de mudança o que se deve levar em conta é a concepção, o tipo de planejamento e a forma de que tornará a avaliação um importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras Chave: Avaliação; ensino-aprendizagem; instrumentos de avaliação.

INTRODUÇÃO

É naturalizado nos livros que tratam de avaliação caracterizar tipos específicos de avaliação. Às vezes troca-se apenas o nome, mantendo a base que a define. Encontra-se em abundância materiais em vídeo e textual que tratam especificamente das avaliações formativa, somativa e diagnóstica, assim como suas outras nomenclaturas. As roupagens apresentadas tratam diretamente do modo de proceder e de como estes processos podem ser contributivos frente à aprendizagem discente.

Para os autores, Haydt (2000), Sant'anna (2001), Luckesi (2002), a avaliação apresenta-se em três categorias. Dentre as três categorias, apresentamos a avaliação somativa ou classificatória que de acordo com

¹ Mestre em Educação, Especialista em Projeção e Graduada em Pedagogia e Letras.

² Mestre em Educação e Graduado em Matemática.

³ Especialista em Educação especial e inclusiva e Graduada em Pedagogia.

Haydt (2000), tem como função de classificar os alunos ao final de uma unidade, semestre ou ano letivo, de acordo com os níveis de aproveitamento e aprendizado adquirido.

Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso e números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (HAYDT 2000, p. 9).

As outras duas categorias são denominadas de avaliação formativa e avaliação diagnóstica. A avaliação formativa é realizada com o objetivo de informar professor e aluno sobre os resultados da aprendizagem, no decorrer da realização das atividades escolares. Esta é denominada de avaliação formativa, pois indica como os alunos estão se modificando durante todo o processo de aprendizagem em direção aos objetivos mensurados. De acordo com Sant'anna, 2001, p. 34, a avaliação formativa:

Tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios) (SANT'ANNA, 2001, p. 34).

Já a avaliação diagnóstica é caracterizada por verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar as dificuldades encontradas. De acordo com Haydt, 2000, p.20:

Não é apenas no início do período letivo que se realiza a avaliação diagnóstica. No início de cada unidade de ensino, é recomendável que o professor verifique quais as informações que seus alunos já têm sobre o assunto, e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo. Isso facilita o desenvolvimento da unidade e ajuda a garantir a eficácia do processo ensino – aprendizagem (HAYDT, 2000, p. 20).

Uma das finalidades da avaliação diagnóstica, é a de informar a escola (o professor) sobre o nível de conhecimentos e habilidades que os aluno se encontram, antes de iniciar o processo de ensino – aprendizagem, para determinar o nível de progressão após a aplicação de determinados conteúdos.

Um fato chama atenção quando analisamos os pressupostos avaliativos diversos, o meio pelo qual muitos processos se organizam exclui aquilo que o aluno produziu frente à demanda que lhe é colocada, dando pouca ou nenhuma legitimidade aquilo que efetivamente lhe conduziu em suas considerações. Cury (2008, p. 7) salienta que “insistir em resultados quantitativos, desconectados das situações que originam as respostas dos estudantes a qualquer tipo de prova, não parece ser a melhor alternativa para entender o processo”.

Não é possível negar que a avaliação possui muitas peculiaridade, presa à diferentes objetivos, ligadas ao modo intrínseco como seu desenvolvedor acredita. Porém, este processo não foi uma invenção antiga, ligada ao introdutório da era cristã, por exemplo. Como concebemos a avaliação em termos de estrutura, modos de operar, significados atribuídos, iniciou particularmente no século XIX, como aponta Perrenoud (2000). Ou seja, “houve um momento em que foi necessário comparar alunos, criar hierarquias, mostrar o poder do professor e da disciplina, talvez, excluir alguns estudantes”. (CURY, 2008, p.8). Apesar da gama de pesquisas, livros e exemplos, “parece que muitos dos envolvidos nos processos de avaliação aceitam essa prática sem maiores questionamentos e a reproduzem, com resultados questionáveis e com sentimentos conflitantes”. (CURY, 2008, p.8).

Elementos do processo avaliativo

A história parece não sair de nós, de nossos atos. E sentimos confortáveis diante dessas formas de ação. Parece que somos internalizados e muitas vezes ocupamos nosso tempo em buscar estratégias para camuflar aquilo que sempre fizemos. Encontramos outros modos e nomes para disfarçar a intenção que o processo de avaliação sempre teve. Sequer refletimos sobre as intenções e meios escusos utilizados frente ao outro, nestes processos, já que a educação é processo.

É notório que não houve naturalmente um momento em que foi preciso/necessário/inevitável promover um movimento que colocaria uma linha de exclusão social. Esta decisão coaduna com algum aspecto de veredito frente à segregação social, econômica, científica, permeado por relações de poder, de hierarquia, que nem sempre é explícito, que não deixam, em muitos casos, evidentes as intenções, o seu papel, as regras do seu jogo.

“A avaliação escolar, seja de rendimentos ou de aprendizagem, envolve diversas variáveis, objetivos, intenções, e, respeitada sua complexidade, é necessário conhecimento sobre o que ela é, para que e como é realizada, sob quais perspectivas, regida sob quais concepções, para bem compreender seus resultados e gerar intervenção”. (BURIASCO; FERREIRA; PEDROCHI JUNIOR, 2014, p. 16)

Seus resultados, assim como a intervenção colocada em curso, faz parte de um objetivo maior, arraigada a diversos aspectos que são definidos a partir das variáveis envolvidas. Talvez a grande dificuldade contemporânea é explicitar estes objetivos, apontar as intenções, evidenciar quais variáveis são tomadas nas decisões. Possivelmente, em muitos casos, ocorre a impossibilidade dos envolvidos em perceber como nossas

ações avaliativas fazem parte de um jogo maior, e que não é contemporâneo. Possivelmente o que seja contemporâneo são os novos modos de adaptação, dando continuidade a exclusão adotada no século XIX.

Reconhecemos que há uma gama de trabalhos que exemplificam resistência, subversão, força contrária. São movimentos que provocam fissura nessa estrutura, fazendo com que mais e mais pessoas percebam aquilo que antes não estava tão evidente. Essas ações pontuais possuem características próximas de movimento social ou de militância, não de política pública, amplamente colocada em curso. Porém, influência na política pública, cobrando explicações, fazendo, em muitos casos, alterações pontuais.

Alguns autores automaticamente definem suas ações como movimento ou militância, mas é preciso refletir sobre as “reais” intenções. Cito o caso de Hadji (2001, p.10), quanto apresenta reflexões com pretensão de apontar uma evolução do conceito de avaliar em educação, direcionando como meio a avaliação formativa. Este diz: “esta pequena obra tem a ambição de contribuir para tal evolução. Portanto, deste ponto de vista, é uma obra militante”.

Deixo claro que, em nossa opinião, a militância citada por Hadji não coaduna com muitos movimentos e militâncias que citamos no parágrafo acima, pois sentimos que suas concepções, apesar de reflexiva, aponta uma homogeneização, uma padronização dos estudantes envolvidos.

Para este autor, a avaliação em educação, mesmo sendo tratada de forma distinta em diversos locais, nos últimos trinta anos antecessores a esta obra, ocorreu uma disponibilidade de ações empregadas à construção de formas de avaliação assistencialista à aprendizagem. Este tipo de avaliação possui bem definido seu papel: “avaliar os alunos para fazer com que evoluam melhor (rumo ao êxito), esta é a ideia central do que designamos pela expressão “aprendizagem assistida por avaliação”. (HADJI, 2001, p. 9).

É notório nesta obra, no desenvolvimento dos argumentos, uma grande preocupação do autor em definir um ponto de chegada, sendo este o êxito. Ir em direção ao que se pretende alcançar é simétrico ao entendimento do que seria evolução. A avaliação limpa o caminho, prepara o terreno e define a chegada.

Nas obras que consultamos, muitas expressões conflitantes não são conceituadas, são desenvolvidas em forma de explicações ou exemplos. Entre elas a ideia de erro (tentando fugir da concepção de falta, que falta algo), da impossibilidade de medir um resultado (mas atribuir valor ao resultado), do aspecto regulador criado pelo controlador da aprendizagem (que pode/deve ser de negociação), da visão utópica de se entender a avaliação formativa (deve ser um ato, uma ação, um desejo). Estas expressões citadas estão ligadas diretamente ao que Cury (2008) apresenta, por exemplo.

No fundo, mesmo que tentem tangenciar o que de fato está por trás dos atos avaliativos convencionais, remetem a comparação entre o esperado e o atingido, da hierarquia natural criada entre os que alcançam a evolução e o poder de quem controla. As fugas destes aspectos talvez ecoem, ou possam ser entendidos como um jeito de disfarçar a exclusão, pois há *onde* chegar, há um *ideal* de aprendizagem, há um ideal de ser humano a ser formado e, provavelmente, alguém será excluído. Mesmo que tente homogeneizar,

alguém, considerando a diversidade de aspectos culturais que permeiam a vida humana, não se adaptará ou criará resistências por não ser legitimado e seu modo de vida, em seu modo de produzir significado.

Uma reflexão que fazemos em torno destas ideias de Hadji é que mais uma vez aqui estamos nós, buscando entender historicamente a avaliação, apoiado sobre um olhar eurocêntrico, francês. E mesmo quando citamos Cury, esta se apoia em outro francês, Perrenoud. Debruçamos sobre a perspectiva formativa, sendo tal compreensão da formatividade assimétrica a ideia de melhoria/evolução. E perguntamos: melhor pra quem? Quem se beneficiará deste jogo? Como a educação brasileira se adapta ou assemelha a este modo de avaliação? Aliás, existe a educação Brasileira?

Em ambientes que estudamos ou trabalhamos, percebemos que em grande parte, a educação é assumida como ensino de conteúdos, como cita Lins (2008). Embora não assumam isso. Geralmente, de início, é feito um prognóstico do domínio destes conteúdos, ou da aplicação destes, posterior organizam formas de ensino. A avaliação entra no processo como meio de controle, porém dita como contributiva da aprendizagem esperada. A melhoria/evolução é o canal que conecta os envolvidos aos processos, embora são distintos em cada sala de aula, em cada escola, para cada aluno. Nem sempre os envolvidos conseguem, de forma plausível, relacionar estes processos com exclusão social, ou definir como estão inseridos num jogo maior, pois o foco é ter êxito dentro das normas atribuídas.

Lendo Hadji (2001) com sua concepção de avaliação assistencialista da aprendizagem, Barlow (2006) apontando mitos e realidades da avaliação escolar e Luckesi (2013) demarcando a diferença entre examinar e avaliar, começamos a sentir certa desconexão com nossa realidade atual. Nossas concepções passaram a fazer sentido, a ter um significado coerente ao ler o prefácio do Livro “O processo de avaliação nas aulas de matemática”, das organizadoras Celi Espasandrin Lopes e Maria Inês Sparrapan Muniz. Neste prefácio, Nacarato (2010, p. 10) faz algumas apresentações sobre a busca atual pela melhora dos desempenhos dos alunos, e conclui que “trabalhos sobre avaliação educacional, como os de Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Hoffman, Phillippe Perrenoud, dentre outros, que marcam os anos 1990, parecem estar distantes das discussões atuais”. O único parênteses que abrimos em relação ao que afirma Nacarato, é em relação a incluir Perrenoud, pois encontramos afirmações deste autor como referência em diversos materiais que advogam a favor das avaliações externas, com fortes influências sobre os processos contemporâneos, inclusive em materiais publicados pelas entidades envolvidas.

Com base nas enunciações anteriores, demarcamos três momentos históricos, encontrado em muitos materiais. O primeiro vem com a criação, dentro do próprio sistema escolar, de processos declarados de exclusão, com papéis bem definidos para avaliação. O segundo traz a visão formativa, tendo a avaliação o papel assistencialista da aprendizagem esperada, tendo de forma subjetiva/implícita a homogeneização cultural. Por fim, o terceiro momento, em que a “avaliação é utilizada para monitorar quantitativamente os resultados das escolas, gerando ranqueamento e competição entre elas”. Nacarato (2010, p. 9).

Atualmente há outro elemento intensificador no processo avaliativo, a utilização de exames externos como meio de aprendizagem. Apesar de esta modalidade produzir uma foto de todo sistema educacional, permitindo compreender em partes os alunos, professores e problemas educacionais, o que permite dar suporte pontual para escola. Com isso, muitos acreditam que este modelo pode subsidiar o processo de ensino e aprendizagem, mesmo não focando na produção dos alunos, tomando decisões em suas respostas objetivas. Fator que coloca a avaliação externa numa nova categoria avaliativa.

Marcas de um Momento Presente

Como citamos, houve um momento histórico em que precisou excluir, separar, demarcar uma hierarquia, reforçar o poder da escola e do professor. A avaliação era o um dos principais meios para promover estas ações. Estes movimentos guardam marcas em nós, que vamos aprendendo ao longo de nossas existências, percebidos em nossas interações. Para Barlow (2006, p.15), “a avaliação escolar tem como única finalidade melhorar o desenrolar da ação e torná-la condizente com seu projeto”. Para este autor, são ritos e mitos que continuamos a colocar em curso em nossos atos avaliativos. A avaliação diz muito sobre o projeto educacional colocado em prática!

Atualmente há uma nova demanda colocada em curso, um projeto educacional que pode ser lido pelo modo avaliativo. Os exames externos fazem parte de todo processo educacional, permeado de aspectos que merecem ser problematizados, indagado sobre seus efeitos.

No Brasil, os exames externos seguem um modelo muito próximo ao do projeto desenvolvido nos Estados Unidos da América, na década passada, como aponta Freitas (2012; 2014) e percebido em Ravitch (2011) ao descrever como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam o futuro da educação. Este modelo se pauta em informações obtidas por meio de um único teste com questões objetivas, que alunos são submetidos. Vale ressaltar que estes exames são parte de um processo que visa apontar o Índice de Desempenho da Educação Básica.

Por meio da Portaria ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, foi instituído o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto pela Prova Brasil (Anresc) e pelo Saeb (Aneb). A Portaria nº 89, de 25 de maio de 2005, define disposições e estrutura dos processos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), envolvendo o Sistema de Avaliação da Educação.

Quando acessamos as normatizações ofertadas pelo Governo Federal, por meio de setores que acompanham e organizam os exames externos, é possível depreender que estes exames foram principalmente projetados para permitir conhecer quem são nossos alunos, professores e escolas, fomentando, a partir destes dados, indicadores com a intenção de desenvolver políticas públicas.

Todavia, sem o alcance do índice projetado, os alunos são classificados, rotulados como improficientes, dando maior ênfase a fornecer a certificação e seleção. Esse processo coloca a escola e toda a rede na perspectiva de dedicar-se insistentemente a alcançar o que é considerado como excelência. Aparentemente, nesta prática, há uma visão limitada do conceito de qualidade frente ao estabelecido nos documentos disponibilizados pelo INEP, como percebido no excerto abaixo:

O conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos historicamente e socialmente (BRASIL, 2013, p. 16).

É preciso problematizar o conceito de qualidade atribuído ao trabalho com base nos exames externos, pois geralmente se distanciam de promover uma qualidade de vida, um ambiente de apropriação e construção de conhecimentos aos envolvidos no processo educacional.

Como este modelo avaliativo tem como base provas com questões objetivas, é natural que toda rede e escolas se adaptem ao perfil. Todo esse contexto transforma as aulas e o cotidiano escolar, pautado, então, em provas e mais provas; simulados e mais simulados cada vez mais frequente no dia a dia dos alunos. Esse processo vem sendo discutido na literatura apontando as avaliações externas como indutora curricular (ORTIGÃO; PEREIRA, 2016; FREITAS, 2012; ESTEBAN, 2014).

Ao verificarem as ações governamentais em uma Rede Municipal de Ensino, Esteban e Fetzner (2015, p. 76-77) afirmam que o governo

[...] implementou a aplicação de provas bimestrais, a todos os alunos da rede pública municipal, elaboradas pela Administração Central. Como complemento à medida, também disponibilizou para as escolas *Cadernos de reforço escolar*, que apresentam atividades destinadas a *treinar* os alunos para a realização das provas. Este governo municipal inicia o processo avaliativo com a crítica ao governo anterior, o qual acusa de praticar a aprovação automática dos alunos. O processo avaliativo externo toma fôlego no decorrer do ano de 2009 com a implementação de metas e prêmios de desempenho para professores e funcionários (com base nos resultados dos alunos nas provas), simulados (provas) em ginásios de esportes, para toda a rede escolar, e parcerias com instituições públicas e de direito privado responsáveis pela implementação de programas específicos de reforço escolar.

Vivências como esta coloca as escolas em comparação/competição com outras escolas, o que vai na contra mão de valores como colaboração e solidariedade. Como dizem Esteban e Fetzner (2015, p. 78),

Os resultados escolares se mostram significativos para a investigação dos processos instaurados e dos procedimentos e instrumentos utilizados como artefatos que produzem relações e discursos presentes na dinâmica de avaliação e que se entretecem aos modos como os sujeitos vivem a avaliação e dialogam com seus percursos e resultados.

Não se trata de descartar este modo avaliativo, mas de problematizar seus efeitos na prática pedagógica dos professores e seu afetamento em toda uma geração, tomando toda nossa compreensão sobre avaliação como base para ler estes processos. Há interlocutores que advogam a favor deste modelo, e como mostrado em alguns excertos de nosso texto há interlocutores que apontam fragilidades. Caso continuemos a assumir a avaliação externa como subsidiadora da aprendizagem escolar, precisamos entender quão se aproxima ou distancia do processo perverso de exclusão/segregação/separação/homogeneização de outros modelos já adotados. Como diz Esteban (2014), negando o direito a diferença, as singularidades de cada estudante em seu processo de aprendizagem, transformando pessoas em números.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação, de acordo com os autores apresentados neste texto, é um processo englobante, que resulta em uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica no sentido de captar seus avanços e dificuldades, para que possibilite a tomada de decisões sobre o processo avaliativo e formativo. A fim de acompanhar o desenvolvimento dos alunos no decorrer de todo processo educativo, é necessário que a avaliação ocorra de maneira contínua e sistemática, pois avaliar não se resume somente em verificar o processo de construção e evolução da aprendizagem do aluno, mas também a avaliação do trabalho pedagógico realizado pelo professor durante todo o processo que envolve as metodologias e os instrumentos avaliativos, e a maneira como esse professor atua no decorrer do processo educativo.

O termo avaliação da aprendizagem surgiu há pouco tempo; porém, a prática avaliativa é antiga e continua mensurando a aprendizagem dos alunos por meio de provas e exames. O que importa é que os envolvidos no ato de educar, entendam que a avaliação não se restringe somente a realização de provas e trabalhos, e sim tudo que acontece na sala de aula, desde a entrada do professor, até sua saída. O professor deve acompanhar e verificar as situações, materiais apresentados, o envolvimento e dedicação individual e coletiva dos alunos; e partindo deste pressuposto, faz-se necessário substituir a avaliação classificatória

tradicional por uma proposta de (re)significar o ensino e a aprendizagem para que obtenha sucesso e oportunizem a todos os envolvidos a busca do aperfeiçoamento e da aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

BARLOW, Michel. **Avaliação escolar: mitos e realidades**. Tradução: Fátima Murad. Editora Artmed, Porto Alegre, 2006.

BRASIL. **Avaliações da Educação Básica em Debate: Ensino e Matrizes de Referência das Avaliações em Larga Escala**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC. Brasília – DF, 2013. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1382>>. Acesso em: 20 de set. 2016.

BURIASCO, R. C.; FERREIRA, P. E. A.; PEDROCHI JUNIOR, O.. Aspectos da avaliação da aprendizagem escolar como prática de investigação. In: **GEPEMA: espaço e contexto de aprendizagem**. Organização: Regina Cório de Buriasco. 1ª ed., Curitiba – PR, 2014.

CURY, H. N. Prefácio. In: BURIASCO, R. C. **Avaliação e Educação Matemática**. Coleção SBEM, V. 4, Recife- PE, 2008.

ESTEBAN, M. T. **A Negação do direito a diferença no cotidiano escolar**. Avaliação, Campinas; Sorocaba - SP, v. 19, n. 2, p. 463-486, jul. 2014.

ESTEBAN M. T; Fetzner, A. R. **A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular**. Educar em Revista, Curitiba-PR, Edição Especial n. 1, 2015, p. 75-92.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

_____. **Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador-BA, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução: Patrícia C. Ramos. Editora Artmed, Porto Alegre – RS, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

LINS, Romulo Campos. A diferença como oportunidade de aprender. In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. Porto Alegre: Edi PUCRS, v.3. p. 530-550, 2008.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. 1ª edição, editora Cortez, São Paulo, 2013.

NACARATO, A. M.. Prefácio. In: **O processo de avaliação nas aulas de matemática**. Organização: Célia Espasandin Lopes, Maria Inês Sparrapan Muniz. Editora Mercado de Letras, Campinas – SP, 2010.

ORTIGÃO, M. I; Pereira, T. V. **Homogeneização curricular e o sistema de avaliação nacional brasileiro: o caso do estado do rio de janeiro**. Educação Sociedade e Cultura, n. 47, Porto-Portugal, 2016. p. 157-173. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educacao-sociedade-culturas-47>>. Acesso em: 19 set. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Editora Artes Médicas Sul. Porto Alegre – RS, 2000.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos**. 7. ed. Vozes. Petrópolis 2001.

SOBRE AUTORES E ORGANIZADORES

Alania Maria Leal Gouveia: Bacharel em Direito pela Faculdade Paraíso do Ceará – FAP; Graduanda em Administração Pública pela Universidade Federal do Cariri – UFCA. Contato: alanialeal@gmail.com

Ana Paula da Cunha Sahagoff: Possui Graduação em Letras e Especialização em Gestão em Educação: Supervisão, Orientação e Administração Escolar pela PUCRS, Mestrado e Doutorado em Letras com ênfase em Linguagem, Interação e Processos de Aprendizagem pela UniRitter. Atualmente, desenvolve pesquisa de Pós-doutorado na área de metodologias ativas e atua como monitora no curso de engenharia e como professora substituta nos cursos de Pedagogia, Letras e Direito na UniRitter. Possui experiência como Coordenadora/Supervisora Pedagógica; Professora de Ensino Superior; Professora de Ensino Médio e de Séries Finais do Ensino Fundamental.

Carlos Alexandre Gomes Passarinho Menezes: 22 anos, cursou direito no Centro Universitário do Pará - CESUPA, atuou como presidente do Centro Acadêmico Otavio Mendonça – CADOM, coordenador local do Studenty For Liberty, fundador e presidente da Liga Acadêmica Paraense de Direito Eleitoral – LAPDE, Atualmente, é acadêmico de medicina do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia - UNIFAMAZ, membro da Liga de Oftalmologia do Pará – LIGOFT e Coordenador Local da Federação Internacional de Associação de Estudantes de Medicina – IFMSA.

Cleuma Roberta de Souza Marinho: Professora na Faculdade de Teologia e Ciências Humanas. Mestre em Linguagem, Comunicação e Cultura na Amazônia pela Universidade da Amazônia (UNAMA).

Cristiano Pereira da Silva: Graduação em Ciências Biológicas pela UFMS. Mestrado e Doutorado em Agronomia pela UNESP. Docente Centro Estadual de Formação Profissional Profa. Maria de Lourdes Widal Roma. Contato: cpsilva.cetec@gmail.com

Daniela Silva da Costa: Especialista em Educação especial e inclusiva e graduada em Pedagogia

Edielso Manoel Mendes de Almeida: Professor no Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP). Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Doutorando em Ciências Sociais na área de Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Edivagner Souza dos Santos: Mestre em Educação e Graduado em Matemática.

Elvis de Assis Amaral: Graduado em Direito pelo Centro Universitário do Triângulo (2001). Especialista em Direito Público e Filosofia do Direito pela Faculdade Católica de Uberlândia-MG (2005). Mestre em Administração Pública pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD (2017). Atuou como advogado do ano de 2002 a 2006. Professor do Centro Universitário do Triângulo no ano de 2005. É Agente de Polícia Federal desde 2008. Tutor dos cursos de Administração Pública e Especialização em Gestão em Saúde da Universidade Federal da Grande Dourados (2015). Professor Convocado da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS de janeiro de 2016 a dezembro de 2017. Professor das Faculdades Integradas de Ponta Porã/MS, desde fevereiro de 2017. Tutor da Disciplina Criminologia em Curso de Aperfeiçoamento Profissional da ANP (Academia Nacional de Polícia Federal) (2018).

Erika Karla Barros da Costa: Mestre em Educação, Especialista em Proeja e Graduada em Pedagogia e Letras.

Francielly Anjolin Lescano: Enfermeira residente em Cuidados Continuados Integrados pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Contato: fran_anjolin@hotmail.com

Geovane Gesteira Sales Torres: Graduando em Administração Pública pela Universidade Federal do Cariri – UFCA. Contato: geovanesalesscrato@gmail.com

Ingrid Joyce de Lima Patrocínio: SEMED BONITO/MS.

Ioneide Negromonte de Vasconcelos Rocha: Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Brasil (2015). Professor da Faculdades Integradas de Ponta Porã - FIP/Magsul, Brasil

Jacks de Mello Andrade Junior: Professor MSc. no curso de pós-graduação em Docência e Gestão no Ensino Superior, e de graduação em Jornalismo e Publicidade e Propaganda na Faculdade Estácio de Macapá. Contato: jacksandrade@gmail.com

José Adnilton Oliveira Ferreira: Professor na Faculdade Atual. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília (UNB).

Kátia Flavia Rocha: Fisioterapeuta residente em Cuidados Continuados Integrados pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Contato: katiaflavia_cg@hotmail.com

Liliane Pereira de Souza: Administradora e Pedagoga. Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Doutora em Educação pela Universidade Estadual "Julio de Mesquita Filho" (UNESP). Professora em cursos de graduação e pós-graduação.

Lígia Maria Sciarra Bissoli: Doutoranda em Educação – Unesp/Rio Claro, Diretora Escolar na Prefeitura Municipal de Rio Claro.

Michele Saionara Aparecida Lopes de Lima Rocha: Doutoranda em Educação – Unesp/Rio Claro, Professora Bolsista – Unesp Rio Claro, Professora PEB1 na Prefeitura Municipal de Rio Claro

Neidi Liziane Copetti da Silva: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Especialista em Psicopedagogia (2012). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2009). Professora efetiva na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS. Experiência docente no curso de Pedagogia da Anhanguera Educacional. Experiência docente no curso de Pedagogia, modalidade a distância, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Experiência como ministrante de oficinas e palestras nas áreas de Educação Lúdica, Jogos e Brincadeiras, Literatura Infante-juvenil e Educação Especial.

Paula Caroline da Silva Leite: 24 anos, cursou durante um ano fisioterapia no Centro Universitário do Pará – CESUPA. Possui nível básico em LIBRAS. Atualmente, é acadêmica de medicina do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia – UNIFAMAZ e membro da Liga de Oftalmologia do Pará – LIGOFT.

Pedro Bambil Souza: PROFHIST UEMS/AMAMBAI

Pedro Ramão Rojas Coronel : SEMED/NAVIRÁÍ

Pricilla da Costa Oliveira: Especialista em Artes Educação e Ludicidade e Graduada em Pedagogia

Robinson Luiz Franco da Rocha: Doutorando em Educação – Unicamp/Campinas, Professor de Educação Física, Tutor no Centro Integrado Claretiano/ Rio Claro

Sandra Cristina de Souza : UEMS/JD

Tatiana Gonçalves de Lima: Graduação em Administração pela AEMS. MBA Gestão Estratégica de Negócio pelo Centro Universitário Anhanguera. Docente do Curso Técnica de Administração da Escola Estadual Hercules Maymone. **Contato:** tati.anaglima@outlook.com

Tuany de Oliveira Pereira: Enfermeira residente em Cuidados Continuados Integrados pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Contato: tutytuany@hotmail.com

Wendell de Freitas Barbosa: Doutor (2017) em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará; professor Adjunto da Universidade Federal do Cariri, vinculado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e ao Curso de Administração Pública. Contato: wendell.barbosa@ufca.edu.br



EDITORA INOVAR

ISBN 978-65-80476-01-5



9 786580 476015